



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Entre surcos, siembras y andares:

Reflexiones sobre educación, comunicación y experiencias agroecológicas.

Entre sulcos, sementeiras e caminhares:

Reflexões sobre educação, comunicação e experiências agroecológicas

Autores:

David Vásquez Cardona - Leticia Castro Simões - Karl H
Efken - Pedro Spindola B. Alves - Yasmim Victória de Araújo e Silva
Óscar Emerson Zúñiga Mosquera - Juan Gabriel Contreras Zapata
Xenusa Pereira Nunes - Rebeca Paz Valdez - Amanda Oliveira de Santana

Organizadores (compiladores):

Óscar Emerson Zúñiga Mosquera - David Vásquez Cardona
Juan Gabriel Contreras Zapata - Gáudia Maria Costa Leite Pereira

Entre surcos, siembras y andares:

Reflexiones sobre educación, comunicación y experiencias agroecológicas

Entre sulcos, sementeiras e caminhares:

Reflexões sobre Educação, Comunicação e Experiências Agroecológicas

Autores

David Vásquez Cardona
Juan Gabriel Contreras Zapata
Karl H. Efken
Leticia Castro Simões
Óscar Emerson Zúñiga Mosquera
Pedro Spíndola B. Alves
Rebeca Paz Valdez
Amanda Olivera de Santana
Xenusa Pereira Nunes
Yasmín V́ictoria Araujo e Silva

Compiladores

David Vásquez Cardona
Juan Gabriel Contreras Zapata
Gáudia Maria Costa Leite Pereira
Óscar Emerson Zúñiga Mosquera



Entre surcos, siembras y andares: Reflexiones sobre educación, comunicación y experiencias agroecológicas / Efken, Karl H.; Zuñiga Mosquera, Óscar Emerson; Contreras Zapata, Juan Gabriel; Costa Leite Pereira, Gáudia Maria; Castro Simões, Leticia; Alves, Pedro Spindola, B Alves; Araujo e Silva, Pereida Nunnes, Xenusa; Paz Valverde, Rebea; Olivera de Santana, Amanda.

Editorial Universidad La Gran Colombia, Armenia, Colombia, 2022.

240 página. Versión digital.

1.Educación. 2. Investigación. 3.Temas relacionados con la agricultura. 4.

Agroecología.

E-ISBN: 978-958-8510-81-1

630.7 SCDD

Entre surcos, siembras y andares: Reflexiones sobre educación, comunicación y experiencias agroecológicas

Primera edición: 2022

ISBN digital: 978-958-8510-81-1

©Universidad La Gran Colombia

Todos los derechos reservados.

ARMENIA

Campus Ciudadela del Saber La Santa María

Kilómetro 7 vía Armenia - La Tebaida

Editorial Universitaria UGC

Teléfono: 3113055013

produccionbibliografica@ugca.edu.co

Producción:

Dirección de Investigaciones, Universidad La Gran Colombia, Armenia.

Coordinación editorial: Angie Tatiana Gutiérrez

Corrección de estilo en español: Juan Manuel Peña Castaño

Corrección de estilo en portugués: Manuel Fernando Ríos Campos

Diseño y diagramación: Catherine Rendón Galvis

Esta publicación fue sometida a proceso de arbitraje doble ciego y es resultado de investigación del grupo de investigación Gerencia de la Tierra de la Universidad La Gran Colombia y el grupo de investigación Sistema Agroalimentares e Educação no Ruralidade de la Universidad Federal Rural de Pernambuco - Brasil, en el contexto del proyecto de investigación: Agenciamentos e cognições inventivas no território professor agroecólogo.





CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 07

PRIMEIRO NÚCLEO

PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA 20

A pedagogia inventiva no exercício do professor agroecológico 21

Letícia Castro Simões

Questões epistemológicas na contemporaneidade e implicações para a educação agroecológica 43

Karl H. Efken

Pedro Spíndola B. Alves

Óscar E. Zúñiga M

SEGUNDO NÚCLEO

CONTEMPORANEIDADE DA COMUNICAÇÃO NO MUNDO RURAL 68

Sistema agroalimentar e tecnologia: o uso de podcast como ferramenta educação 69

Yasmim Victória de Araújo e Silva

Oscar Emerson Zúñiga Mosquera

El espacio rural del litoral pacífico caucano: perspectivas desde la oralitura negra 91

Juan Gabriel Contreras Zapata

Isso é pra comer? O (des) uso do instagram:
a experiência de uma influenciadora
nutricional 119

Xenusa Pereira Nunes

Óscar Emerson Zúñiga Mosquera

A materialidade da comunicação: uma leitura
de postagens de medicina veterinária no
instagram a partir do paradigma não
hermenêutico da comunicação 151

Rebeca Paz Valdez

TERCEIRO NÚCLEO

**EXPERIÊNCIAS AGROECOLÓGICAS:
REFLEXÕES SOBRE “EXTENSÃO” E
EDUCAÇÃO POPULAR 177**

Projeto Sistemas agroalimentares: ba-
ses para uma educação agroecológica”.
Experiências pedagógicas da extensão
universitária. 178

Amanda Oliveira de Santana

Pensar la educación desde diversas dimensiones
del mundo rural y su relación con las agriculturas
regenerativas 195

David Vásquez Cardona

AUTORES 233

INTRODUCCIÓN

Es con alegría que el Grupo de Investigaciones *Sistema Agroalimentares e Educação na Ruralidade* -SAER, de la Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE – en colaboración con el Grupo de investigación Gerencia de la Tierra de la Universidad La Gran Colombia, seccional Armenia presentan este libro. Esta publicación es el resultado de un año de trabajo del grupo de estudios vinculado al SAER en el contexto del proyecto de investigación *Agenciamentos e cognições inventivas no território professor agroecólogo*, apoyado por la UFRPE y el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Operativamente, esta propuesta se organiza en tres subproyectos: *Cognições inventivas e a materialidade da comunicação: na procura de diálogos experimentais na América latina*; *ii) Impolítica e os homens-planta: provocações para uma agroecologia radicalmente selvagem*; *iii) Multinaturezas e agroecologia antropofágica*. El proyecto involucra apoyo y alianzas con universidades regionales e internacionales, tales como: Universidad Federal de Pernambuco, Facultad Católica Inmaculada Concepción de Recife, Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia y, recientemente, la Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia –UGCA –, con quién estamos agradecidos por haberse vinculado al trabajo y además de colaborar con sus valiosos aportes, estar dispuesta a realizar una publicación en conjunto a partir del grupo de investigación Gerencia de la Tierra, adscrito a la Facultad de Ingenierías.

Esta publicación responde a los objetivos planteados en el proyecto de investigación ya citado, elaborados desde una perspectiva transdisciplinaria. Así, los textos a continuación no responden al trabajo de especialistas en determinados temas y sí a las inquietudes de investigadores/as en diferentes niveles y áreas que hacen parte de la UFRPE y la UGCA. Cuando decimos que son investigadores/as en diferentes niveles, estamos destacando una intención que ha orientado los encuentros del Grupo de Estudio del SAER, así como el próprio Grupo de Pesquisas desde su inicio: la intención es ser un espacio de formación de investigadores e investigadoras en el cual participen estudiantes de pregrado junto con estudiantes de doctorado y profesores universitarios de las más diversas áreas, pero todos en igualdad de condiciones para el debate académico.

La estructura de esta publicación ha sido dividida en tres núcleos problémicos. El primero agrupa las reflexiones académicas elaboradas en torno de la *Pedagogía y la Educación Agroecológica*. El segundo trata los temas de la *Contemporaneidad de la comunicación en el mundo rural*. Finalmente, el tercer núcleo, presenta las *Experiencias agroecológicas y reflexiones sobre extensión y educación popular*.

En el contexto del proyecto de investigación aprobado por la UFRPE, el grupo de investigaciones presentó un cronograma¹ del primer subproyecto denominado *Cognições inventivas e a materialidade da comunicação: na procura de diálogos experimentais na América latina*, al cual corresponde la división problémica presentada en este libro. En este primer momento, 2020-2021, nos centramos en el tema del aprendizaje y la comunicación, específicamente en las problematizaciones deleuzianas que ofrece la noción de *cognición inventiva* a los

1. Tomado del documento: "Cronograma de atividades Primeiro subprojeto 'Cognições inventivas e a materialidade da comunicação: na procura de diálogos experimentais na América Latina'. Encontros virtuais e presenciais." Decidimos dejar el título original de cada tema presentado en el cronograma

procesos de aprehensión del conocimiento y a las teorías clásicas del aprendizaje; igualmente, es sobre el paradigma de la *materialidad de la comunicación* que se cuestionan los paradigmas más asentados sobre los procesos comunicativos derivados de una interpretación hermenéutica de la comunicación.

Metodológicamente, las discusiones acontecieron en encuentros virtuales mensuales sobre la responsabilidad de uno o dos autores para cada tema, adicionalmente, una rueda de debates permitió problematizar y enriquecer la construcción de las reflexiones de cada investigación, mismas que se transformaron en los capítulos aquí presentados.

Temáticamente, los diez encuentros realizados durante las actividades del grupo de estudios fueron: 1) *O aprender como cuidado de si*. 2) *A invenção como condição de possibilidade da liberdade*. 3) *O experimentar cognitivo como invenção de si*. 4) *Introdução à Materialidade da comunicação*. 5) *O deslocamento do sujeito como enunciador da verdade*. 6) *Procurando tambores na pós-modernidade*. 7) *Abstrair e tatear no mundo das Figuras técnicas*. 8) *Imaginar e apontar uma comunicação na materialidade*, 9) *Nos rastros das línguas monstruosas*. 10) *Nos rastros da Impolítica dos animais e dos monstros*. De tal forma, los temas 1, 2 y 3 corresponden al núcleo problémico *Pedagogía y la Educación Agroecológica*; las discusiones 4, 5, 6 7 y 8 fundamentaron el núcleo problémico *Contemporaneidad de la comunicación en el mundo rural*; y, finalmente, las discusiones 9 y 10 al núcleo *Experiencias agroecológicas y reflexiones sobre extensión y educación popular*. Explicitando aquí la articulación entre proyecto de investigación y contenido temático del libro, a continuación presentamos cada uno de los textos que componen los tres núcleos mencionados en esta publicación.

El primer núcleo problémico *Pedagogía y la Educación Agroecológica* está constituido por dos capítulos orientados por la pregunta problematizadora: ¿De qué forma el uso de perspectivas teóricas poco exploradas y hasta innovadoras en

el campo pedagógico pueden dialogar y reinventar la llamada educación agroecológica?

En este núcleo encontramos el trabajo *A pedagogia inventiva no exercício do professor agroecólogo*, de Leticia Castro Simões, en el cual nos invita a indagar en el papel protagónico que esta funcionalidad docente tiene en el desarrollo de procesos de aprendizaje desde la óptica de la invención de problemas. Se toman en consideración las ideas de Virginia Kastrup, quien indaga en aspectos centrales de la cognición y el proceso educativo, apelando a lo que la biología tiene por decir. En esencia, la capacidad de adquirir nuevos conocimientos es potencializada por la actividad inventiva corporizada en la experiencia individual, a través de la coordinación compleja entre subjetividad y medio.

Los problemas son concebidos como perturbaciones, las que a su vez exigen respuestas que activan la capacidad de invención. De modo que la práctica del docente agroecólogo se enfrenta al desafío de ingeniar permanentemente nuevas apuestas para constituir sujetos que transformen las realidades políticas y económicas presentes, hacia la invención de posibilidades futuras que puedan ser forjadas por los “agentes de la tierra”. Este compromiso con el estudio de la subjetividad exige tomar en consideración las formas de vida que configuran los seres humanos en comunión con la tierra, dado que de ellas emergen nuevas formas de comprender el mundo.

La autora, finalmente, nos lleva a revisar la manera como el cine participa en la producción de nuevas subjetividades dentro de la matriz agroecológica. Se señala que el cine ha apuntalado la formación de nuevas identidades colectivas, la recuperación de la tradición oral y la visibilización del mundo campesino, como logros trascendentales que refuerzan la urgencia de construir subjetividades y prácticas pedagógicas pensadas desde la agroecología, que pugnen por la autonomía de los individuos y el reconocimiento de la diferencia

ante el desencantamiento de un mundo dominado por la razón instrumental.

El segundo texto que constituye este núcleo es un trabajo colectivo de los profesores Dr. Karl H. Effen, de la Universidade Católica de Recife, Dr. Pedro Spíndola B. Alves, profesor y coordinador del curso de derecho en la Universidad Inmaculada Conceição de Recife y por el profesor de la Universidade Federal Rural de Pernambuco, Dr. Óscar E. Zúñiga M. El trabajo titulado *Reflexões sobre questões epistemológicas na contemporaneidade e algumas implicações para a educação agroecológica*, se ubica dentro de una escritura provocadora que señala algunos desafíos a la educación y debate desde la filosofía de la educación temas pedagógicos y epistemológicos de esta ciencia. Partiendo de un análisis crítico de la modernidad, los autores se preguntan por la actualidad que fundamenta el acto educativo, como acto civilizador de la humanidad. El texto opera sobre los análisis proporcionados por autores como Jürgen Habermas con su teoría de la acción comunicativa, y de Stein, en cuanto sus aportes hermenéuticos a la filosofía de la educación. Desde este escenario se tejen aportes a la educación agroecológica. En su intención provocadora, retoma la formación y la creatividad del proceso formativo que involucra el acto educativo, reconociendo que la construcción del conocimiento no se da libre y colectivamente, sino que, por el contrario, se revela como una práctica híbrida de transmisión y de construcción.

El núcleo problémico Contemporaneidad de la comunicación en el mundo rural está articulado por la pregunta ¿cuál es el papel que juega la comunicación, en términos de su importancia educativa y pedagógica, en las comunidades rurales, para la construcción de discursos, prácticas y subjetividades que hagan posible nuevos modelos de relacionamiento sociedad-naturaleza en matriz agroecológica?

Como bien lo indica Stuart Hall, en el capitalismo de nuestros días los medios de comunicación modernos desempeñan un liderazgo decisivo, en términos de la progresiva colonización de la esfera cultural e ideológica. Ciertamente, hay todo *un conocimiento social* construido y suministrado por los medios modernos de comunicación, que determina la manera cómo forjamos una imagen del mundo, de los otros y de nosotros mismos (Hall, 2010). *Representar*, como sostiene Said (2012), más que el simple reflejo de retratar naturalmente la realidad, implica un trabajo activo de seleccionar y presentar, de hacer que las cosas signifiquen, de producir un sentido, lo que hace del significado, una producción y práctica social ambigua, contradictoria y conflictiva. Todo proceso de significación, y por ende de comunicación, también es un proceso político e ideológico.

Los saberes y prácticas agroecológicas aportan sus propios sentidos de la vida, en un nuevo marco de relacionamiento sociedad-naturaleza. La comunicación, en su radical contemporaneidad, juega un papel central para producir y divulgar sentidos orientados a la búsqueda del urgente equilibrio entre elementos económicos, sociales y ambientales. Así mismo, la comunicación juega un rol importante en la consolidación de propuestas de soberanía alimentaria, autonomía territorial, defensa de la biodiversidad y revaloración de las prácticas y saberes campesinos localizados.

En esta línea, Yasmim Victória de Araújo e Silva hace un valioso aporte en el texto *Sistema agroalimentar e tecnologia: o uso de podcast como ferramenta educacional*, donde presenta una discusión acerca del uso de plataformas y contenidos en formato podcast - en tanto dispositivo integrado al conjunto de tecnologías de la comunicación e información del siglo XXI - como oportunidad para producir y comunicar saberes que problematicen las relaciones de producción dominantes en términos de la producción y consumo de alimentos. En este caso, se

presenta la experiencia desarrollada a lo largo de los talleres del proyecto de extensión *Sistema agroalimentar: bases para uma educação agroecológica*, liderado desde la Universidade Federal Rural de Pernambuco por el *Grupo de Investigações Sistemas Agroalimentares e Educação na Ruralidade* -SAER.

La globalización de un modelo agroalimentario basado en la competencia y el empobrecimiento social y ecosistémico, hace que la agroecología tenga mucho por decir y hacer, en la lucha por construir un mundo sin hambre ni miseria. Tecnologías novedosas como el podcast potencializan los procesos educativos y facilitan una relación mucho más estrecha entre docentes y estudiantes; así mismo, aportan una nueva dimensión a la educación popular como posibilidad de tejer vínculos entre los actores que forjan procesos agroecológicos y como vía de expresión de las familias rurales. Con todo, dispositivos comunicacionales como el podcast han llegado para quedarse, y la amplitud, profundidad y alcance que puedan llegar a tener, dependerá de la creatividad y compromiso de los sujetos sociales que los usen.

En el texto titulado *El espacio rural del Litoral pacífico caucano: perspectivas desde la oralitura negra*, Juan Gabriel Contreras expone la importancia de la oralitura producida y recreada por las comunidades negras en los municipios de Guapi y Timbiquí, en el pacífico colombiano, como lenguaje comunicacional y discursivo apropiado por los grupos negros, para construir espacialidades diferenciales, capaces de cuestionar las lógicas abstractas dominantes en la producción del espacio rural.

En un intento de deslindar los registros orales de su habitual asociación con lo simplemente folclórico, representativo de pasado fosilizado, el autor destaca la contemporaneidad de la oralidad, en términos de los límites y presiones reales que ejerce en la creación y circulación de imaginarios geográficos del mundo rural del Litoral. La oralitura configura un

dispositivo comunicacional actual para representar e imaginar la profundidad de las relaciones sociales y ecológicas que tejen los grupos negros en esta región de Colombia. De este modo, las prácticas espaciales y las relaciones de reciprocidad de los habitantes rurales hacen parte integral de la literatura de la oralidad. Los cuentos y los cantos no son simples atavismos de los nostálgicos, sino fuentes creativas que expresan mundos bioculturales que se niegan a desaparecer. De allí la importancia de valorar la creatividad verbal de los pueblos negros, afincada en una viva ancestralidad, como lenguaje discursivo que participa activamente en la batalla ideológica y en la producción de sentidos sobre lo que significa vivir en este espacio acuático.

*Isso é pra comer? o (des) uso do instagram: a experiênci*a de *uma influenciadora nutricional* es un texto-experiencia cuya autora principal, la nutricionista Xenusa Pereira Nunes, nos comparte su paso creativo y de descubrimientos por la red social. Es a partir de los hallazgos de su trabajo “net-etnográfico” que teje un diálogo interdisciplinar y colectivo con el, también autor, profesor Óscar Emerson Zúñiga Mosquera. Así, explorando el uso de las TIC en el campo de la nutrición, los autores analizan contenidos de perfiles de una red social, Instagram, asociados a la nutrición. El texto apunta a entender cómo se construyen discursos de verdad acerca de la nutrición a partir de la materialidad de la comunicación. El trabajo es elaborado a partir de una realidad empírica de la virtualidad y trabajado críticamente desde categorías analíticas ofrecidas por las teorías de la materialidad de la comunicación. Como ideas principales, el texto ofrece un mapa de *enunciados* sobre la dietética, estos enunciados se despliegan como formas de conocimiento-poder que desplazan formas tradicionales de alimentación tejidas en el espacio comunitario, observacional y familiar. La nutrición como ciencia pierde su carácter objetivo y científico en la disputa por la divulgación de los

sujetos enunciadore (divulgadore, nutricionista, bloguero, influenciadore, etc). Como reflexión final, el trabajo pone en la escena un problema a ser debatido por el propio campo de la nutrición, por académicos y por los movimientos sociales vinculados al derecho por la soberanía y seguridad alimentaria.

Finalmente, el texto *A materialidade da comunicação: uma leitura de postagens de medicina veterinária no instagram a partir do paradigma não hermenêutico da comunicação* de autoria de la periodista y médica Veterinária, Rebeca Paz Valdez. Desde una intersección innovadora entre la Medicina Veterinaria y la comunicación, el artículo permite una lectura semiótica de contenidos de la medicina veterinaria trabajados en la red social Instagram. Así, el texto se propone analizar: *o uso de conhecimentos da área da Comunicação como ferramenta de análise de publicações no Instagram vinculadas à área de Medicina Veterinária*. Para tal fin, la autora realiza una correlación entre los posts con la *caja de herramientas teóricas* utilizada en la disciplina de *Extensão Rural do curso de Medicina Veterinaria da Universidade Federal Rural de Pernambuco (BR)*. Como herramienta analítica, la autora hace uso de autores vinculados a la semiótica, en especial teorías vinculadas al paradigma no hermenéutico de la comunicación. Vinculado a esta herramienta, Valdez trae una discusión de cuño filosófico apoyada en los debates del llamado campo *animal studies*, desde donde apunta a la muerte del hombre racional como proyecto de la modernidad. Así, sobre el cuestionamiento levantado, la autora coloca en debate el papel de superioridad del hombre fundamentada por un supuesto privilegio racional en el pensar que en el proyecto de la modernidad se expresa en la comunicación. La autora propone una discusión en el área de la extensión rural que apunta a rebatir los paradigmas comunicativos dominantes en la extensión rural. Establecer puentes con la comunicación no racional inspirada por la crisis del proyecto del iluminismo kantiano. Finalmente, al ser un texto

experiencial, en donde la propia escritura reinventa a quién escribe, la autora reafirma el aporte que el trabajo presenta para la Medicina Veterinaria y la Extensión Rural: *“o objetivo deste trabalho é de plantar essa semente de curiosidade para que possamos continuar observando o mundo e as situações de forma crítica e entendendo a necessidade de hibridizar os conhecimentos para análises mais acertadas de tudo que nos cerca”*.

El tercer núcleo problémico Experiencias agroecológicas y reflexiones sobre extensión y educación popular, busca responder la pregunta ¿Desde qué perspectivas deben ser entendidas las formas en las que se proyecta la universidad y los profesionales agrícolas con las comunidades rurales para lograr proyectos de “desarrollo” desde la agroecología y las agriculturas regenerativas? Existe un referente académico que alumbró como un faro al respecto, es la obra del pensador y pedagogo Paulo Freire en su texto *Extensión o comunicación* (1973), donde indicó, como en el trabajo con las comunidades rurales y productores agropecuarios desde los técnicos no se da una *extensión de conocimiento* que se gesta desde los centros de conocimiento y se impone a las comunidades; en la amplia reflexión que inspira Freire el conocimiento no viene de dinámicas externas sino que se produce en el marco de la experiencia de los sujetos, en tanto no son objetos que son moldeados, los cuales asumen la información externa sin someterla a juicio en el contexto de su realidad, las comunidades son productoras de conocimiento y este se encarna en los sujetos que realizan las labores agrícolas de manera práctica.

Las comunidades campesinas aprenden por la tradición dejada de padres a hijos, y de la interacción con su contexto social, cultural y natural que les permite continuamente poner a prueba los elementos que vienen del exterior, para desde su juicio, indicar si deben ser incorporadas las nuevas prácticas, técnicas y tecnologías o no. Por la capacidad de interpelar las técnicas externas, a los campesinos, en algunas escuelas

de pensamiento se les ha categorizado como personas con una racionalidad con “arreglo a tradiciones”, que tienen poca receptividad al cambio. El proceso de *extensión* en su perspectiva de comunicación es un proceso educativo, no se asume al productor como un “objeto” que recibe pasivamente el conocimiento, en el proceso educativo el sujeto participa activamente en la producción de conocimiento, libera toda su condición humana en la interacción con los agrónomos o técnicos quienes asumen su papel como educadores no formales facilitando un proceso de conocimiento para el desarrollo de la agroecología y otras agriculturas para el florecimiento de la vida que permiten un cambio en la mirada de los productores que luego se concreta en acciones, técnicas y tecnologías que potencian procesos productivos, que a la vez, mejoran la vida de los suelos y la biodiversidad, permitiendo circuitos comerciales positivos que inducen el aumento de la calidad de vida de los productores.

En este sentido el artículo de Amanda Oliveira de Santana, “Projeto Sistemas agroalimentares: bases para uma educação agroecológica”. *Experiências pedagógicas da extensão universitária* se centra en relatar los ejercicios pedagógicos que se realizaron desde Grupo de Investigación Sistemas Agroalimentarios y Educación en la Ruralidad/SAER, en conjunto con la Universidad Nacional de Colombia, La Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia y con el Subgrupo de Agroecología y otras pedagogías del Grupo de Trabajo en Agroecología Política del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), con el objetivo de pensar la problemática de los sistemas agroalimentarios, relacionando los elementos teóricos y metodológicos que permitan fundamentar las prácticas de enseñanza de la agroecología por los docente en el área.

El artículo presenta los debates que surgen sobre los sistemas agroalimentarios desde la agroecología. Debates que

fueron presentados por los diversos investigadores, quienes desarrollan sus reflexiones en el marco de su labor pedagógica. El documento articula los procesos de la comunicación insertos en los contextos de la educación y de los medios de comunicación que requieren ser pensados en la labor pedagógica. Luego realiza una presentación de las distintas sesiones de trabajo del grupo de investigación sobre los sistemas agroalimentarios y las formas de introducir dichos debates en el aula de clase. Las sesiones de trabajo del grupo fueron: 1. La producción de alimentos ultra-procesados y su localización geográfica; 2. Alimentos tradicionales en la literatura, uso de la disciplina de la Lengua Portuguesa; 3. Circuitos cortos de comercialización: una mirada distinta sobre la globalización; El uso del vídeo con temas de los sistemas agroalimentarios; 4. El uso del podcast con temas de los sistemas agroalimentarios; 5. El uso del telegram en el aula, la presentación del Canal Virtual.

En la parte final del texto se presenta cómo la agroecología abre una puerta epistémica para pensar nuevas subjetividades y mundos posibles. En este sentido pensar el alimento desde el aula potencia los debates frente a la alimentación como un acto político y cultural, lo que permite reflexionar sobre los elementos locales y regionales de la alimentación, así como de los medios de comunicación que se pueden usar para pensar sobre estos procesos. La importancia de una mirada holística sobre la educación es valorada en el texto para permitir el desarrollo social de los individuos, posibilitando una educación humana, plural, sensible, interactiva, que permita el germinar de nuevas semillas en la sociedad.

En el texto del autor David Vázquez se presenta la complejidad de los procesos de educación no formal que se adelantan en las zonas rurales de Colombia, teniendo presente las formas tradicionales de producción de conocimiento al interior de las familias campesinas, comunidades indígenas, negras y demás productores rurales, considerando los procesos adelantados

por las instituciones universitarias, centros de investigación surgidos de procesos gremiales como Cenicafé, casas de comercialización de productos, ONG y movimientos sociales en los marcos de la extensión o la comunicación con las comunidades y sus impactos en el mundo rural.

A este escenario de tensiones en los procesos de apropiación de técnicas y puesta en marcha de transformación del espacio rural por medio de la agricultura, el trabajo busca contextualizar el papel de la formación impartida por el Estado a través de la escuela que moldea cosmovisiones sobre los proyectos de futuro de las comunidades rurales; además, de problematizar dichos procesos, el capítulo relata cómo se presentan los procesos de educación rural formal en uno de los departamentos más afectados por el conflicto político, social y armado.

Para finalizar esta introducción, los compiladores agradecen la participación de colegas y amigos de diferentes instituciones. Inicialmente, agradecemos la lectura atenta y las críticas generosas elaboradas por Angie Tatiana Gutiérrez Ospina, Líder de procesos editoriales de la Universidad La Gran Colombia – Armenia, y Alejandra María Aguirre Fajardo, Directora de Investigación de la Universidad La Gran Colombia – Armenia. No podríamos dejar expreso nuestro agradecimiento y reconocimiento a cada uno de los autores y autoras de este libro, que además de asumir el desafío de la escritura de los capítulos que constituyen esta publicación, participaron con extrema disciplina, dedicación y protagonismo en cada uno de los encuentros realizados durante las reuniones del grupo de estudios del SAER, con lo cual expresaron un impulso latente en sus existencias, el de ser investigadores e investigadoras que problematizan y piensan por fuera de paradigmas establecidos, *gratidão* por hacer parte del SAER y sus inquietudes. El Grupo de Pesquisas SAER también agradece al CNP por las becas otorgadas, en la modalidad de PIBIC, durante esta primera etapa del Proyecto.

**PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
AGROECOLÓGICA**

**PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN
AGROECOLÓGICA**

-PRIMEIRO NÚCLEO-



**A pedagogia
inventiva no exercício
do professor
agroecológico**

Letícia Castro Simões

Resumo

Na tentativa de localizar o terreno de ação do professor agroecológico no cenário contemporâneo, no qual se viveria um afastamento da dimensão do simbólico para uma conexão com o imaginário, produzido pela sociedade do capital e pelo contexto neoliberal, o artigo deseja discutir o trabalho do professor agroecólogo sob a ótica da invenção, da “aprendizagem como invenção de problemas”, partindo da provocação da professora e pesquisadora Virginia Kastrup. Para tanto, apresenta uma reflexão bibliográfica mas também prática, a partir dos exercícios em audiovisual produzidos na disciplina de Comunicação e Extensão Rural na UFRPE, em 2020.

Resumen

En un intento de ubicar el campo de acción del docente agroecólogo en el escenario contemporáneo, en el que se habría un distanciamiento de la dimensión simbólica para una conexión con el imaginario producido por la sociedad del capital y por el contexto neoliberal, el artículo tiene como objetivo discutir el trabajo del *profesor agroecólogo* desde la perspectiva de la invención, del “aprendizaje como invención de problemas”, a partir de la provocación de la profesora e investigadora Virginia Kastrup. Para ello, presenta una reflexión bibliográfica pero también práctica, a partir de ejercicios audiovisuales producidos en la disciplina de Comunicación y Extensión Rural en la UFRPE durante el año de 2020.

Introdução

O que faz um professor de agroecologia? Essa pergunta talvez já tenha cruzado o caminho de profissionais da área específica de agroecologia dentro do ambiente acadêmico. Atualmente, o bacharelado na área pode ser encontrado em cinco universidades públicas: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Contudo, ao se tratar de uma perspectiva advinda do ambiente da comunicação e, agora, estudando ciências sociais em um retorno à universidade, a discussão agroecológica não havia cruzado meus horizontes de estudo. Isto foi possível, somente através de uma discussão acadêmica sobre a história do cooperativismo e os entraves políticos em torno de sua prática no Brasil.

Diante da realidade brasileira e, afinando o recorte deste texto, nordestina, uma sociedade marcada por dívidas históricas advindas da colonização e do sistema escravocrata, analisando exemplos concretos de práticas que visem autonomia política e econômica, como as que ocorrem em algumas cooperativas, por exemplo, é pensar outras formas de país. Inclusive, um Brasil que procura uma melhor relação entre o seu ambiente urbano e o rural, tradicionalmente marcado pela ojeriza e pelo abandono.

Como profissional do audiovisual e estudante de sociologia, a agroecologia me pareceu, mais do que um campo de trabalho, um espaço aberto a fim de se inscrever uma discussão epistemológica sobre: homem e terra, homem e realidade, homem e existência. Assim, são convocados autores da sociologia, da filosofia e da psicologia. Na perspectiva do pensamento filosófico pós-estruturalista, o indivíduo não é um sujeito concreto; ele é, na verdade, um emaranhado de

subjetividades. Nesse sentido, o indivíduo é o resultado desse emaranhado, desse rizoma.

O termo foi cunhado pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari no livro “Mil Platôs” e parte da biologia para pensar a forma como as realidades são produzidas. Um rizoma é um mapa de relações imprevistas, forjadas em todo momento, uma vez que o homem é um ser social, que está o tempo todo se relacionando com coisas, seres e objetos. É esse mapa, esse rizoma, que constitui o indivíduo. Cada um de nós é uma multiplicidade de elementos heterogêneos que funcionam em simbiose.

Deleuze e Guattari fazem, através de suas reflexões, estas perguntas: quais foram as coisas que se juntaram, sob qual regime, para produzir o mundo em que vivemos? Se temos a possibilidade de viver em qualquer outro mundo, por que vivemos neste aqui? Ou seja, se não mapeamos os rizomas do poder, dos Estados, das instituições, das relações, não saberemos por onde começar a construir um outro mundo. E é preciso crer no mundo. Crer que este mundo existe e que pode vir a ser outra coisa.

Nessa direção, comecei a enxergar a atuação do professor agroecólogo; ou seja, do sujeito que busca trabalhar a educação através de uma pedagogia a fim de reinventar o mundo. Uma educação que visa a liberdade e a autonomia do outro, buscando a sua independência e a consequente articulação própria com o mundo, valorizando seus saberes e experiências, crendo na multiplicidade de existências que formam um indivíduo.

Por uma pedagogia agroecológica

Uma pedagogia pensada a partir da agroecologia ainda não é uma realidade sistematizada. No Brasil, o campo da agroecologia vem estabelecendo seus próprios termos ao longo dos últimos vinte anos, expandindo seu pensamento através das universidades e das discussões na sociedade acerca da sustentabilidade e do cooperativismo, dois temas chaves que estão inseridos na nossa atual realidade. Segundo a definição da Universidade do Rio Grande, localizada em São Lourenço do Sul, “o profissional de agroecologia promove a recuperação e proteção de solos, recursos hídricos e processos ecológicos; a produção ecológica e orgânica; a gestão de propriedades rurais; a formação de associações, cooperativas e redes; a proteção da saúde do trabalhador rural e consumidor; o manejo sustentável de agroecossistemas; e a produção e divulgação de conhecimentos, tecnologias, serviços e produtos da área”². Mas estaria o campo restrito ao pensamento do trabalho prático com a terra? Acredito que não. A agroecologia se debruça sobre a relação do homem com a terra; assim, se torna basilar pensar quem é este homem, em que momento histórico ele está situado, como age diante de seu contexto e como efetivar mudanças neste contexto. No intuito de promover essa discussão, penso, se constitui a figura do professor agroecólogo. Estudar a atuação do professor agroecólogo é pensar a relação agrônoma de forma extensa, não somente agremiando a agronomia e a ecologia, mas também a comunicação e as ciências sociais. Pensar a relação com o trato da terra de forma ampla, contextualizando-a historicamente, economicamente e politicamente através das diferentes estruturas que a agroecologia assume a partir dos seus diversos contextos. Pensar o papel

2. Ver: <https://www.furg.br/graduacao/agroecologia>

do professor agroecólogo para além de uma posição vertical como agente transmissor de conhecimento, e sim como alguém capaz de pensar conjuntamente estratégias de mudança política. Nesse caminho, é importante recuperar o princípio fundamental da agroecologia que advém do:

[...] pensamento romântico guiado por um ideal de sociedade que luta contra a unidimensionalidade da razão como projeto humano, o individualismo social, o consumo massificado e destrutor instalado pelo capitalismo; diga-se, é uma luta contra a opressão e alienação por parte de uma sociedade moderna, racional e capitalista. (MOSQUERA, 2018, p. 143-144)

Dessa forma, o cerne da discussão deste capítulo é como inserir a prática do professor agroecólogo dentro de um trabalho de reconstrução do imaginário simbólico em um mundo assolado pelas estratégias neoliberais do sistema capitalista. Parte-se aqui de uma discussão sobre o imaginário simbólico do capitalismo como consequência do processo de “desencantamento do mundo”, expressão cunhada pelo sociólogo alemão Max Weber, que surge pela primeira vez no artigo “Sobre algumas categorias da sociologia compreensiva”, de 1910 e debatida dez anos depois na segunda versão do livro “A ética protestante e o espírito do capitalismo”.

Em resumo, para o sociólogo, nas sociedades modernas ocidentais, as idéias de mito e magia advindas de práticas ancestrais, habilidades empíricas e transmissão oral de conhecimento foram substituídas por uma noção de mundo construída pela ciência e pela tecnologia, ou seja, uma noção fundamentada na racionalidade como modo único de existência.

“O desencantamento do mundo” é uma expressão que se refere ao processo subjetivo operado pela religião protestante e, em consequência, pelas práticas econômicas capitalistas,

gerando uma sociedade na qual, no lugar do encantamento, se trouxe a concretude, no lugar do imaginário, se trouxe a matéria-prima. Os deuses não habitam mais o mundo; o que há é tudo aquilo que se pode tocar, produzir, delimitar. A natureza se torna um instrumento de saque e/ou de transformação a partir do momento em que ela não é mais um ente próprio, mas sim algo a ser utilizado pelo homem, o ser racional. A razão, ou melhor, a racionalização se torna a linha-mestre do pensamento ocidental a partir do século XVIII, após o movimento filosófico e histórico do iluminismo: só posso crer naquilo que pode ser provado, constatado quantitativamente, qualificado cientificamente.

O processo de racionalização exclui tudo aquilo que não podemos ver, tocar, provar. A racionalização é um processo de operação da racionalidade onde se perde a capacidade de reflexão; tudo é baseado em um sistema lógico de ação e reação, causa e consequência. A lógica, contudo, não é a quintessência do pensamento humano, mas uma instrumentalização da racionalidade do pensamento. O simbólico seria a quintessência do pensamento humano. A literalidade se torna a morte da dimensão simbólica. A racionalidade se torna um processo de seu enfraquecimento. Sem a capacidade de imaginar, de transgredir aquilo que está diante dos nossos olhos, digamos, a capacidade criativa humana se debilita e, conseqüentemente, sua habilidade de pensar e agir em conjunto. Para Max Weber, a operação de “desencantamento do mundo” provocou um desencantamento da natureza, dos corpos, dos deuses a fim de empoderar o pensamento único, a monocultura, o capitalismo, enfim, a concentração de capital na mão de poucos indivíduos - e faz todo esse processo parecer natural.

Se analisarmos o campo de ação do professor agroecólogo como um ser dotado de subjetividade e em busca de “diálogo direto ao indivíduo com o campo ambiental no intuito de formar um sujeito ecológico” (MOSQUERA, 2018, p. 143),

entendendo a ecologia como uma ampla esfera do pensamento que inclui formas de viver no mundo, sendo atravessada pela discussão política e econômica da decolonização, por um lado, e por práticas pedagógicas que visem à libertação de conceitos, abre-se uma discussão sobre o papel do professor agroecólogo nessa possível reconstituição do imaginário simbólico em um mundo assolado pela lógica da razão e da produtividade.

Como aponta Vilém Flusser:

Todo (ou praticamente todo) pensamento filosófico ocidental está viciado por um ódio fundamental à natureza. A história do ocidente é a história progressiva desse ódio. É a progressiva profanação da natureza. Em seu ódio à natureza, em seu esforço de humilhá-la, o homem ocidental se afasta dela e se opõe a ela. (...) A natureza se transforma em sistema de coisas, cada qual com seu lugar fixo (FLUSSER, 2002, p. 108-109).

Podemos observar, assim, a importância do pensamento agroecólogo e sua atividade no momento presente, ainda mais quando efetuamos o nosso recorte espacial: o Brasil, país da América Latina, continente marcado por uma história de violência colonial e intervenções políticas de cunho neoliberal. Assim, o foco deste texto parte de um questionamento: como pode um professor agroecólogo agir diante de um mundo desencantado?.

O ensino como invenção

Como dito anteriormente, a agroecologia pressupõe o diálogo com outras áreas do conhecimento, a partir de um entendimento amplo da relação entre homem e natureza. Nesse percurso, atravessa as ciências sociais, o direito, a comunicação

e a filosofia para “contrastar os exercícios de assujeitamento que envolvem os indivíduos, neles mesmos e na sua formação profissional, com uma ontologia da diferença que leva a uma espiritualidade política” (Mosquera, 2018, p. 144).

Desse modo, o professor agroecológico em seu exercício pedagógico tem como desafio pensar outras formas de se constituir enquanto sujeito visando a manutenção do debate sobre as nossas realidades políticas e econômicas, bem como as estratégias presentes em cada comunidade para dar conta de uma outra possibilidade de futuro, pensada e moldada pelos agentes da terra, aqueles que lidam cotidianamente com ela.

Nesse sentido, trazemos à discussão a proposta da aprendizagem como invenção, e da invenção como “condição de possibilidade da liberdade”, propostas pela psicóloga Virgínia Kastrup. Em seu livro “A invenção de si e do mundo”. Kastrup apresenta seu trabalho como uma atividade filosófica que se debruça sobre o estudo da subjetividade. A filosofia, para ela, está posta como uma operação de questionamento das situações estabelecidas historicamente³.

Para Kastrup, estudar a subjetividade humana é uma prática ligada a estudar formas de vida, propondo outras possibilidades de existência, partindo do pressuposto de que a

3. Virgínia Kastrup está conceituando a prática filosófica. Para o filósofo Gilles Deleuze, por exemplo, o trabalho da filosofia consiste em criar conceitos. Para Michel Foucault, a prática filosófica envolveria questionar os conceitos estabelecidos de “verdade” e “poder”, definidores da vida humana. Para efeitos deste artigo, partindo da visão de Kastrup, podemos fazer um paralelo com os estudos contemporâneos de História Social do Brasil, bem como das ciências sociais brasileiras, realizadas a partir das décadas de 1980 e 1990, quando do fim do regime civil-militar que perdurou por 25 anos. Um dos marcos da subjetividade ditatorial – seja ela qual for – é a reescrita da história a partir da ótica vigente, a do dominador. No caso brasileiro, por exemplo, os primeiros cursos de pós-graduação em ciências humanas foram criados no fim da década de 1970, e os acessos a importantes documentos que vão resvalar em pesquisas questionadoras do nosso status-quo só vão ser permitidos no fim da década de 1980, a partir da pressão dos movimentos sociais. Essa reconfiguração do pensamento vai gerar um questionamento das situações estabelecidas historicamente, bem como do ensino destas questões, como por exemplo, a própria situação ditatorial.

forma como vivemos está diretamente ligada à forma como compreendemos o mundo⁴. Podemos relacionar diretamente a teoria de “desencantamento do mundo” de Max Weber⁵ e a proposta de Virgínia Kastrup, haja vista que, ambos criticam a crença desmedida na racionalidade como única via de se relacionar com a realidade, provocando o afastamento da nossa subjetividade da dimensão imaterial e sem um fim prático, tendo a somente valorizar aquilo que é voltado à produção, ao enriquecimento, à transformação material. Nesse contexto, a autora afirma que:

A vida é, antes de tudo, um impulso vital, um élan, uma tendência simples e criadora, que só se atualiza por uma articulação ou uma mistura com uma outra tendência, que é a matéria. Essa maneira de pensar correlaciona-se diretamente com a definição do vivo através de uma capacidade de pôr e solucionar problemas e não através da categoria negativa de necessidade. Problematizar é bifurcar, criar caminhos divergentes, ao passo que solucionar

4. O entendimento de Kastrup sobre pedagogia e formas de ensino pode remeter, para algumas pessoas, ao projeto pedagógico iniciado pelo pernambucano Paulo Freire. Freire pensava a educação como prática da liberdade e portanto, foi visto como uma ameaça pela ditadura, perseguido e exilado do país. Freire era contra o que chamou de “educação bancária”, a qual o professor é responsável único pela transmissão unilateral de conhecimento e os alunos, que por sua vez, ao serem disciplinados física e subjetivamente, seriam meros depósitos de conhecimento. O ensino existe pela e através da experiência, segundo Freire. Existe, contudo, uma diferença fundamental entre suas linhas de pensamento: Freire está inscrito em um contexto histórico e filosófico que pressupõe a unidade do sujeito para pôr em debate suas práticas. Kastrup está inserida em um pensamento pós-estruturalista onde um de seus pilares é justamente o questionamento dessa unidade ontológica.

5. Também é válido sublinhar que a tese de Weber se debruça sobre a relação entre a ética protestante e o desenvolvimento do capitalismo; para o sociólogo, o fato da religião protestante ter como parte de seus dogmas a austeridade individual, a dedicação ao trabalho e o enriquecimento como um sinal de escolha divina, no continente europeu, teria provocado o estabelecimento do capitalismo como modelo econômico preponderante.

problemas é ser capaz de viabilizar novas formas de existência. (KASTRUP, 1999, p. 108).

O que a autora nos traz é a ideia da invenção, da criação de problemas como o mote da educação. O problema aqui, é visto como uma perturbação. Um organismo em aparente equilíbrio é perturbado por uma outra força: como vai reagir este organismo perturbado? Vai se adaptar, combater, traduzir, repelir? A situação transforma-se em um problema e as respostas a esse problema se tornam a capacidade de invenção.

A cognição, a nossa capacidade de adquirir conhecimento, seria potencializada através da atividade inventiva, da inscrição da aprendizagem no corpo, da coordenação entre subjetividade e meio através da própria experiência individual. Dessa forma, o aprendizado se faz através da capacidade inventiva, ativada quando se está diante de problemas, sem a crença de que é necessário chegar a um fim resoluto, mas compreendendo a importância da experiência do sujeito em agir, bifurcar-se, adaptar-se e surpreender-se. Contudo, a autora chama atenção para a predisposição do educando em aprender ao afirmar que:

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas quem consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente, ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. Impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. (KASTRUP, 1999, p. 132)

A prática da invenção: uma experiência a partir da comunicação e a extensão rural

Em 2020, convidada pelo professor Óscar Mosquera, participei como professora da disciplina Comunicação e Extensão Rural da Universidade Federal Rural de Pernambuco. A matéria, ministrada para alunos de Engenharia Florestal, se propôs a pensar formas de ações comunicativas dentro do universo do curso. Como profissional do audiovisual, tendo me especializado na área do documentário, busquei discutir com os estudantes as particularidades e potências da realização audiovisual de não-ficção.

O diálogo entre a educação e o audiovisual no Brasil não é recente: na data do 22 de novembro de 1928 o Decreto nº 2940 determinava a instalação de salas destinadas à projeção cinematográfica nos edifícios da rede pública, onde o cinema seria "(...) utilizado exclusivamente como instrumento de educação, como auxiliar de ensino que facilite a ação do mestre sem substituí-lo; o cinema utilizado sobretudo para o ensino científico, histórico e geográfico". E, em 2014, através da Lei nº 13.006, de 26 de Junho, foi tornada obrigatória a utilização de duas horas mensais de produção audiovisual brasileiras nas escolas públicas.

Observamos, portanto, que há uma preocupação longeva do Estado brasileiro em unir o audiovisual à prática educacional mas percebe-se também, que esta se reduz à exibição de conteúdo previamente produzido sem uma inicial distinção entre a inserção estrangeira e a nacional (ou, algo possível de imaginar mas nunca concretizado, um diálogo com o cinema latino-americano), que só vai acontecer com um espaço de quase noventa anos entre a publicação dos dois decretos.

Contudo, nessas nove décadas, entre 1928 e 2014, a tecnologia envolvida na produção audiovisual muito se diversificou, tornando a captação e a edição de vídeos, um processo mais

barato e, de certa forma, unificado, o qual depende, muitas vezes, de somente um aparelho, como um telefone ou uma pequena câmera digital. Esses aparelhos se tornaram acessíveis economicamente, até por sua função principal ser o registro doméstico, mas também, é possível acompanhar que, esses telefones e câmeras vêm se tornando instrumentos potentes na comunicação e consequente construção da identidade adolescente e jovem.

Destarte, podemos mencionar quatro momentos na democratização da produção do cinema: a introdução das câmeras de 16mm como o primeiro marco de produção, seguida da invenção das conhecidas Super 8, a introdução do vídeo e, agora, não apenas um movimento de democratização, mas ainda um momento de popularização do cinema com a chegada dos celulares, cujas câmeras alcançam qualidades profissionais (DARONCO; TOMAIM, 2016). É nesse percurso tecnológico revolucionário que alguns filmes tiveram uma função importante na formação de identidades coletivas. Um caso que tem chamado nossa atenção poderosamente é o filme *A Vida do Solo* da engenheira agrônoma Ana Primavesi.

Mesmo com a importância desse tipo de produção, cabe a pergunta “onde se mantêm vivas as lembranças da experiência do cinema?” Uma via seria a recuperação da tradição oral, através do testemunho da realização ou da visualização de tais produções. Embora importante esse caminho, aqui consideramos o espaço educativo como possibilidade de duplamente ampliar esse percurso aberto por *A Vida do Solo*. Isto porque temos de um lado a imersão do cinema, e do outro, os temas relativos ao sistema agroalimentar, à agroecologia, à produção de alimentos, enfim, à vida vinculada ao mundo camponês geralmente invisibilizado. Se a memória é potência, então apontemos dizer aqui como a lembrança narrada de um filme é também a recuperação da potência que a agroecologia em seus primórdios têm oferecido para diferentes áreas; ela

opera como uma espécie de tensionador que, por exemplo, no caso do cinema de 16mm, deslocou dita tecnologia para a “preservação da memória familiar e como catalisador de encontros felizes” (BLANK, 2015, p.36, apud, DARONCO; TOMAIM, 2016, p.116).

A nosso ver, o filme em questão supera essa classificação proposta por Daronco e Tomaim (2016), que o localiza dentro das produções de cunho educativo, pois, sendo pioneira no uso da tecnologia 16mm e no paradigma agroecológico, a professora e agrônoma Ana Primavesi fez ainda uma contribuição incalculável para a sociedade em geral, ao realizar um filme sobre o tema da agricultura ecológica sem ser formada na área de comunicação e sem ser especialista em cinema. A seguinte citação, ainda que longa, é importante pois recupera um momento histórico não só no Brasil, mas em toda América Latina:

A outra apropriação foi a realização do documentário de animação *A Vida do Solo*. O filme começou a ser planejado pela professora de Agronomia da Universidade Federal de Santa Maria, Ana Primavesi em 1963. Ela foi a primeira produção com essas características na América Latina, além de ser o primeiro documentário do mundo a tratar o tema da agroecologia. É preciso destacar aqui que Ana Primavesi é considerada a Mãe da Agroecologia. Em entrevista, Primavesi lembrou que enfrentou duas dificuldades em sua rotina, na época. A primeira delas era a barreira do idioma. De origem austríaca, até hoje a idosa mescla palavras em português e alemão. A segunda era como explicar um conceito criado por ela e que causava uma série de desconfiças: ‘Naquela época era normal que a gente tentasse buscar alternativas para mostrar às pessoas o que queríamos dizer com determinados conceitos. Porque era tudo muito novo. As pessoas nem sempre entendiam o que queríamos dizer quando falávamos que havia vida no solo [...]. A gente primeiro falou em desenhar o que queríamos mostrar. A ideia de fazer um filme surgiu depois. Eu fiz um roteiro e o

Orion fez os desenhos. Ele ajudou muito me dizendo como se fazia um roteiro, como ficava melhor. Porque ele tinha ideia de como se fazia, de como executar. Eu fiz o roteiro, mas ele era quem sabia como se fazia um filme' (DARONCO; TOMAIM, 2016, p. 118)

Desde esse acontecimento da figura elaborado pela professora Primavesi, muitas experiências e propostas foram criadas usando o cinema na promoção de temas dentro da matriz agroecológica. A exemplo disso mencionamos os trabalhos de Pinheiro e Guimarães (2017), onde se apresenta o uso pedagógico nas ciências agrárias das chamadas Tecnologias Educacionais em Rede (TER), em especial o uso do vídeo como elemento que media a relação ensino-aprendizagem, levantando assim uma reflexão sobre as práticas docentes e os fundamentos epistemológicos das Ciências Agrárias na educação formal superior.

Medeiros (2018) destaca as diferentes estratégias utilizadas nos documentários que visam diferenciar a agricultura de base agroecológica da convencional ou industrial, criando-se assim uma formação discursiva anti-agricultura industrial. Estudos como estes apresentam uma poderosa ferramenta a ser trabalhada na educação toda vez que, com seu viés pós-estruturalista, a pesquisa visualiza as relações de poder que o saber ambiental veicula nas produções audiovisuais. Como evidenciamos, a relação cinema-educação no cenário ambiental, ecológico ou agroecológico, apresenta uma ampla possibilidade de análise e discussão.

O gênero "documentário" foi cunhado no início do século XX em oposição ao cinema tido como ficcional; se no segundo ambiente, há o emprego de atores, figurinos, cenários no intuito de criar uma narrativa com início, meio e fim, na prática documental, partir-se-ia da realidade para dar conta de uma determinada questão. Falamos no condicional por um dado: desde o início, o modo de registro documental não quer dizer,

imediatamente, uma apreensão cabal da realidade. “Nanook, o esquimó”, dirigido por Robert Flaherty, e tido pelos anais cinematográficos como o primeiro longa-metragem documental da história do cinema ao narrar o cotidiano de Nanook, um esquimó de Port Huron, no Canadá, e sua família, é, na verdade, uma refilmagem ficcional. Flaherty havia viajado um ano antes para a região e pesquisou sobre as formas de vida, moradia, caça e relacionamento dos esquimós. Sob o pretexto de que suas filmagens originais haviam se perdido em um acidente no laboratório de revelação, Flaherty retornou às filmagens com uma proposta narrativa onde realidade e ficção se misturam ao ponto dele utilizar sua então esposa como atriz no documentário.

Dessa forma, busquei debater com a turma os conceitos de “verdade” e “realidade”, e como o que é tido como um gênero cinematográfico, o documentário, pode ser melhor encarado como uma forma dentro da realização audiovisual. Algo que parte de um dado real para circulá-lo, questioná-lo, mostrar a sua visão própria sobre este ou aquele fato. Os três encontros realizados de forma virtual sobre o modo de pensar a escritura do documentário foram pensados em termos de provocações; num diálogo com Kastrup, poderiam ser melhor vistos como apresentações de problemas mirando não a solução deles em um formato audiovisual, mas uma compreensão dos alunos sobre a realidade deste problema resultando em uma resolução subjetiva audiovisual.

Um aspecto abordado no primeiro encontro, por exemplo, foi a relação entre potência e necessidade dentro da abordagem documental. Ao invés de trabalhar com conceitos estáticos, como a fórmula *o quê, quando, onde, quem e por quê* se está falando em um documentário – método importados das redações jornalísticas norte-americanas e implantado em algumas escolas de escrita documental –, preferi seguir com provocações sobre os conceitos de potência e necessidade,

sendo a primeira, a relação da idéia documental com o mundo exterior, e a segunda, com o mundo interior. Da potência, se pergunta: O que se espera de um documentário? Qual é o olhar que o documentário lança ao mundo? Quem está falando? De que modo posso contar essa história para que ela se torne única? E da necessidade: De onde estou falando? Quem sou eu? Qual é a história que somente eu posso contar? As discussões desafiadas por Kastrup e Flusser, cuja noção de “desencantamento do mundo” é muito próxima, chamaram os estudantes não versados na prática cinematográfica a inventar novos problemas sobre as questões postas.

A turma de 19 alunos foi dividida em duplas e trios. Na data acertada entre todos, houve a apresentação das idéias para futuros documentários: dois estudantes, Wilson e Gustavo⁶ queriam abordar a LGBTQIA+fobia dentro do ambiente do ensino público universitário da Engenharia Florestal, segundo eles, tradicionalmente masculino. Ambos são homens gays e compartilharam situações onde sentiram o preconceito, desde o questionamento de um professor sobre a escolha do curso até as situações de estágio, em convívio com outros colegas. Para Wilson e Gustavo, era fundamental contar com as partilhas de outros estudantes do mesmo curso, mas devido à pandemia do COVID-19, ir ao encontro de outras pessoas tornou-se uma situação de risco. Assim, a dupla propôs encontros virtuais gravados através da plataforma Google Meet, onde os personagens dialogam com os interlocutores que, através da montagem, cruzam situações semelhantes em distintos contextos, conseguindo integrar, até, alunos de outros estrados (Universidade Federal do Maranhão, do Piauí, do Ceará e da UFPE).

No encontro posterior para uma avaliação do vídeo de 30 minutos entregue – a proposta inicial, era de um

6. Os nomes foram alterados para preservar a identidade dos alunos e respeitar a privacidade do conteúdo trocado dentro da sala de aula.

curta-metragem com, no máximo, 5 minutos –, Wilson e Gustavo compartilharam da excitação em entrevistar pessoas que não conheciam pessoalmente e conduzir a filmagem sem perder o foco do que eles estavam tentando transmitir, a ideia da quebra de um paradigma da Engenharia Florestal, um suposto curso dominado por homens heterossexuais e brancos, advindos de uma classe social mais abastada. A partir da pesquisa dos personagens e dos relatos de suas experiências, motivadas pela pergunta “por que você decidiu cursar Engenharia Florestal?”, deu-se vazão a um panorama mais múltiplo em termos de gênero e raça e que busca se apoiar e se reinventar diante de situações de preconceito.

Outro exemplo foi o curta-metragem de animação “*Em chamas, um paraíso de cinzas*”, de Maria Eduarda Fernandes e Yasmin Araújo⁷. As alunas compartilharam o desejo de discutir os incêndios ocorridos no Pantanal em 2020, não desde uma perspectiva demarcada temporalmente – as queimadas daquele ano específico – mas como um problema endêmico brasileiro, situando-o historicamente. Yasmin debateu em aula a sua necessidade de uma preocupação menos imediata e mais ampla com o ecossistema pantaneiro, tanto pela imensidão da tragédia quanto pela possível repetição do cenário de devastação nos próximos anos. Era preciso, com o vídeo, promover um alerta para o futuro. O mesmo problema de Wilson e Gustavo, o impedimento do contato físico devido à pandemia, se apresentou a Maria Eduarda e Yasmin; as estudantes também recorreram à estratégia da entrevista *on-line*, mas abordada de outra forma.

Inicialmente, no vídeo, acompanhamos as manchetes mais recentes à época, abordando o desastre ambiental e suas consequências a longo prazo. Em seguida, elas apresentam

7. As alunas autorizaram a inclusão de seus nomes, bem como do vídeo citado, neste artigo. O vídeo pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=vex6l7mrw34> (Acessado em 06 de Junho de 2021).

manchetes de anos anteriores que também denunciam incêndios no Pantanal. Ouvimos uma voz: trata-se de Alexandre Pereira, analista ambiental do IBAMA, do setor de Prevenção ao Fogo, do departamento de Mato Grosso do Sul. Pereira, ao longo dos 15 minutos de vídeo, faz uma apresentação agroecológica do Pantanal, tratando de suas fronteiras biológicas, geográficas, políticas e econômicas. Para o analista, as queimadas decorreram de uma tríplice causa: a seca intensa, que persistia desde 2019 na região, as temperaturas acima da média e a não cheia do rio Paraguai “criaram um cenário perfeito para os incêndios florestais”. A estiagem que se iniciou no ano anterior foi agravada pela ação humana na criação de gado e no desmatamento pela exploração ilegal de madeira, bem como o aumento da temperatura está ligado ao aquecimento global, também provocado pela máquina demolidora humana, com suas emissões intensas de gás carbônico na atmosfera a serviço de uma eterna ideologia do progresso. Para Pereira, por fim, “95% a 98% dos incêndios de 2020 têm como origem a ação humana”, o que liga um alerta sobre o futuro do Pantanal. Como deter o homem?

Seguimos a fala do analista ambiental, ainda não vemos seu rosto. Ficamos, ao longo de treze minutos, com uma aquarela em movimento, uma expressão artística das duas realizadoras, que pintam o ecossistema do Pantanal para, ao fim da fala de Pereira, queimá-lo. O vídeo, por fim, é dedicado àqueles que, no momento, estavam lutando para salvar a vida ainda existente no ambiente pantaneiro.

Ao conversar com Yasmin sobre a feitura do vídeo, a aluna explicitou que buscava “uma via mais poética para tratar um tema tão árido”. Em sua visão, um dos problemas na prática comunicacional da Engenharia Florestal está em seus interlocutores se aterem a uma linguagem técnica, entendida somente por aqueles que possuem interesse e conhecimento prévios no assunto.

Conclusão

Se vivemos em um mundo desencantado, onde a racionalização tomou conta não só dos processos práticos, mas também da experiência subjetiva enquanto sujeitos da história, torna-se parte da atividade pedagógica do professor agroecólogo discutir as vias de reconhecimento dessa operação e as possibilidades da criação de outras práticas. Busca-se uma pedagogia que partilhe a ideia da integração do homem com o meio através de provocações e outras atuações que não só as advindas da racionalidade. Uma pedagogia que compartilhe experiências de vida visando uma transformação política.

“Conhecer é viver. Se o viver é autopoietico, a cognição deve ser dita invenção” (KASTRUP, 1999). Partiu-se da proposta de Virgínia Kastrup para encarar a educação como uma atividade inventiva, almejando não a resolução final de problemas, mas a descoberta de novas questões, a partir dos caminhos traçados por cada sujeito conhecedor. O conhecimento é único, na medida em que cada experiência é uma, e será atravessada pela poiesis própria de cada um, dando ênfase no processo de construção da subjetividade.

Como proposta prática desta discussão teórica, trouxe neste artigo duas experiências de realização audiovisual por estudantes de Engenharia Florestal sem nenhum contato prévio neste campo. Dentro da matéria de Comunicação e Extensão Rural da Universidade Federal Rural de Pernambuco, realizada no PLE (Período Letivo Especial) 2020.3, os alunos foram instigados a realizar um curta-metragem em documentário de até cinco minutos.

O primeiro vídeo citado trouxe a experiência de dois estudantes gays dialogando com relatos de colegas de Engenharia Florestal de outras universidades públicas nacionais, a partir da ótica da vivência LGBTQIA+. Tendo como ótica primeira suas corporalidades no mundo, eles partilharam, através de

encontros filmados via plataforma digital, afetos, dúvidas e possíveis caminhos de legitimação de suas batalhas dentro do universo acadêmico.

A realidade LGBTQIA+ é permeada pelo preconceito e pela discriminação. Em um exercício fílmico, baseado em uma pedagogia da invenção, se buscou construir uma outra partilha de significados individuais; tecer uma rede simbólica onde diferentes tramas de vivências se coligam, compactuando-se para uma outra narrativa desses estudantes da Engenharia Florestal. Existem, sim, alunos e alunas LGBTQIA+ neste curso e eles falam. Suas palavras invadem o mundo.

No segundo vídeo, as alunas abordaram um problema caro à Engenharia Florestal, as queimadas no Pantanal, mas sob uma abordagem artística, buscando imprimir um cunho poético à discussão científica. Ao trazer a prática da pintura em aquarela para o vídeo, Yasmin e Maria Eduarda empregaram suas subjetividades em um exercício inventivo de produção de conhecimento sobre a realidade.

Pensar a educação nos termos da escuta e do afeto é ir de encontro às práticas colonizadoras que, historicamente, cerceiam a liberdade de pensamento e de construção de subjetividades, impondo uma submissão do pensar, do agir político e do entorno econômico a uma ordem vigente que não nos corresponde. Torna-se urgente abrir arestas para o respirar da prática educativa, visando à autonomia dos indivíduos e o reconhecimento da diferença de cada um frente ao outro. Talvez, dessa forma, se possa caminhar em direção ao que se cogita ser um *reencantamento do mundo*.

Bibliografia

DARONCO, Marilice Amábile Pedrolo; TOMAIM, Cássio dos Santos. **Memórias em frames:** o suporte 16mm e a experiência de fazer cinema. Pós: Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 110 - 125, 2016.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FLUSSER, Vilém. **Da religiosidade** – a literatura e o senso de realidade. São Paulo: Escrituras, 2002.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEDEIROS, Priscila Muniz. **Figura e discurso:** a construção visual da diferenciação entre agricultura industrial e agroecológica em documentários ambientais. DOC On-line: Revista Digital de Cinema Documentário, n. 23, p. 158-173, 2018.

MOSQUERA, Oscar. **Virada ecológica e ecogovernamentalidade:** uma analítica foucaultiana do sujeito ecológico na agroecopedagogia pernambucana. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

PINHEIRO, Rogério Oliveira; GUIMARÃES, Gisele Martins. **Tecnologias educacionais em rede como mediadoras do ensino-aprendizagem da Agroecologia:** produção e uso do audiovisual nas ciências agrárias. Extensão Rural, v. 24, n. 3, p. 104-121, 2017.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Cia. Das Letras, 2004.

Questões epistemológicas na contemporaneidade e implicações para a educação agroecológica

Karl H. Efken

Pedro Spíndola B. Alves

Óscar E. Zúñiga M

Resumo

O texto se debruça sob uma discussão dentro do campo da educação que nos últimos anos têm ganhando um inusitado interesse dentro da ciência agroecológica. Trata-se da epistemologia, cujo foco de estudo são as formas pelas quais o conhecimento se torna válido para um grupo determinado. O caminho das reflexões epistemológicas que o trabalho apresenta, percorre tanto a noção de construção da cultura presente no projeto da modernidade e a consequência do seu abandono, como a proposição de conceitos fundamentais da hermenêutica para a atividade do compreender. Assim, o texto pretende provocar, tensionar e instigar reflexões em torno a mudanças acontecidas no percurso do século XX, mas que parecem ter sido negligências no contexto de uma discussão dicotômica que prevalece além do debate acadêmico e perpassa outros âmbitos já mencionados na sociologia do conhecimento.

Resumen

El texto se enfoca en una discusión dentro del campo de la educación que en los últimos años ha ganado un interés inusual dentro de la ciencia agroecológica. Se trata de la epistemología, cuyo foco de estudio son las formas en que el conocimiento se vuelve válido para un grupo específico. El camino de reflexiones epistemológicas que presenta esta obra pasa tanto por la noción de construcción de cultura presente en el proyecto de la modernidad y la consecuencia de su abandono, como por la proposición de conceptos fundamentales de la Hermenéutica para la actividad de comprender. Así, el texto pretende provocar, *tensionar*, instigar reflexiones en torno a los cambios ocurridos en el transcurso del siglo XX, pero que

parecen haber sido negligentes en el contexto de una discusión binaria que prevalece más allá del debate académico y permea otras áreas de la sociología del conocimiento.

Introdução

A Epistemologia, enquanto pensamento sobre as possibilidades do conhecimento, possui uma grande relevância para a educação. A premissa que serve de ponto de partida para as reflexões aqui propostas é a de que qualquer alteração que se faça na perspectiva epistemológica que se adota, afetam inexoravelmente o pensamento sobre a educação. No campo agroecológico, a discussão sobre a educação tem estimulado importantes debates epistemológicos atrelados, principalmente, à teoria da complexidade e ao diálogo bastante original com a chamada educação popular.

Partindo deste ponto inicial, o presente capítulo pretende refletir sobre algumas questões epistemológicas relevantes para a contemporaneidade e, então, cogitar de implicações/afetações que podem ser pensadas para a educação e, em especial, para a educação agroecológica a partir delas.

O caminho das reflexões epistemológicas que aqui se optou por percorrer, envolve três elementos: 1) a noção de construção da cultura, presente no projeto da modernidade e a consequência de seu abandono; 2) a proposição de conceitos fundamentais da hermenêutica para a atividade do compreender; e 3) a consideração das implicações dos aspectos anteriores para a educação. Cada elemento mencionado será desenvolvido nos tópicos 1 e 2, respectivamente.

O entrelaçamento destas reflexões e sua importância para apreender certas implicações para pensar a educação serão tratados no tópico final, apontando sobretudo que demarcações podem já ser tomadas como necessárias para a discussão.

O presente texto não tem pretensão de exaustividade, mas antes de provocação para este debate tão relevante; sendo certo que muitos ângulos e aspectos imprescindíveis para refletir sobre a epistemologia e o pensamento educacional como um todo, não puderam aqui ser tratados, de modo que, a abertura para o diálogo e apontamentos com os que ora o leem, já projeta o seu aprimoramento enquanto reflexão e permite cumprir o propósito de provocação.

Por fim, é necessário registrar e agradecer o ensino e apoio do Grupo de Pesquisas e Sistemas Agroalimentares e Educação na Ruralidade da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, ambiente que propiciou o início destas reflexões vertidas em escrita, que deve ser, porém, eximido de qualquer imprecisão ou falhas eventualmente presentes nestas linhas.

A Construção da Cultura no Projeto da Modernidade

Os historiadores registram transformações sócio-culturais que lançam luz para a identificação de certos traços históricos próprios de determinados períodos nas sociedades. Na cultura europeia, a modernidade e a pós-modernidade são conceitos para designar um conjunto de traços abstraídos de experiências muito diversas, não uniformes, que contam, porém, com estruturas de sentido que buscam explicá-los e defendê-los. De modo mais específico, temos o conceito de modernidade e seu projeto profundamente teorizado pelo pensamento filosófico ocidental, que identifica estes traços históricos e busca apreender os movimentos do pensar de cada época (*Zeitgeist*). Assim como, associado a uma noção de crise da razão, a teorização sobre uma decadência deste projeto e busca da sua superação, em uma pós-modernidade.

Trata-se de um panorama que não pode ser ignorado pelos pensadores contemporâneos, que se propõem a discutir o projeto da modernidade, trazendo, no entanto, uma pluralidade ingente de nuances em suas leituras e propostas.

Em geral, a modernidade teve contraposta a si quatro principais movimentos de pensamento ocidentais a criticar seu projeto: filosofia analítica, fenomenologia, marxismo ocidental e estruturalismo (HABERMAS, 1990, p. 12). Promovendo uma guinada nos motivos de pensamento que se estariam sobretudo em quatro tópicos: “pensamento pós-metafísico, guinada linguística, modo de situar a razão e [...] superação do logocentrismo” (HABERMAS, 1990, p. 14).

Jürgen Habermas é um dos filósofos hodiernos mais relevantes sobre a reflexão do projeto da modernidade e seu resgate. Sua análise é de que, embora a razão tenha sido alvo de tantas críticas bem fundadas – e existisse uma real necessidade de avançar nos quatro tópicos acima mencionados –, o seu potencial emancipador não teria sido devidamente desenvolvido.

Pela relevância e profundidade deste filósofo para o tema, o traremos como base deste item para destacar alguns traços relevantes da passagem da modernidade à pós-modernidade.

Não obstante, sua filosofia ser vasta e profunda, trazendo conceitos centrais como sistema, mundo da vida, agir comunicativo, focaremos aqui, pelo propósito do presente capítulo, em sua contribuição para compreender a construção da esfera pública como sendo uma esfera de produção de cultura. Nesse sentido, vale destacar que para a educação agroecológica, alguns destes conceitos desenvolvidos por Habermas são de uma importância ainda a ser explorada, assim, antes de avançar na reflexão aqui proposta, destacam-se conceitos atrelados à comunicação e à produção de cultura, pois estes vêm sendo tematizados pela agroecologia de forma sistemática.

Para Habermas, a construção da cultura moderna engendra-se a partir da esfera pública liberal, esclarecendo que “a esfera pública liberal, entre cerca de 1690 e 1870, era caracterizada pela crença no livre mercado e na concorrência livre de opiniões”, consistente no “público pensante, que se reunia nas *coffee houses* britânicas [...], nos salões franceses, [...], e nas associações de comensais e de idioma alemão” (REESE-SCHÄFER, 2008, p.36), de cujos elementos formais, com Reese-Schäfer, vale aqui destacar três elementos fundamentais tratados pelo autor, quais sejam:

1] “dever-se-ia depender somente da autoridade do argumento. [...] ‘Não que se deva crer que com os cafés, os salões e as associações tal concepção do ‘público’ tenha sido efetivamente concretizada; mas que, com eles, ela fosse institucionalizada enquanto ideia e, com isso, colocada como reivindicação objetiva e, nessa medida, ainda que não tenha se tornado realidade, foi, no entanto, eficaz”;

2] “Escritores conseguiam se emancipar dos mecenatos das cortes e tornar-se ‘livres’ sempre que tinham sucesso no mercado com suas obras”;

e 3] “A transformação da cultura em mercadoria levou um desimpedimento fundamental ao público. [...] Todo grupo de discussão se entendia e se encontrava já no meio do grupo maior dos consumidores da cultura em geral”. (REESE-SCHÄFER, 2008, p. 37).

A transformação da cultura em mercadoria, produzida de modo difuso e pretensamente livre, tratava-se de um avanço em termos de participação em sua construção, mas é necessário ressaltar: “A igualdade dos instruídos era irrestrita só em termos conceituais, uma vez que a educação era acessível apenas aos economicamente privilegiados” (REESE-SCHÄFER,

2008, p. 37)⁸. O desdobramento desta ressalva no campo da educação agroecológica está atrelada ao surgimento de um saber hegemônico no qual a relação homem-natureza, foi uniformizada trazendo como resultado a imposição de práticas e valores para as comunidades rurais no contexto das ciências agrárias (SÀ, MOLINA; 2014) e um empobrecimento do público.

Ainda assim, a esfera pública em seu nascimento trazia em seu cerne uma contraposição à dominação por própria definição. Segundo Habermas (1999, p. 153) há na esfera pública uma inata incompatibilidade com a dominação, que nela se dissolveria. E, nestes termos, a construção da cultura passa a ser dependente de uma concepção aversa, conceitualmente, à dominação, e aberta a todos os indivíduos autônomos, em termos formais, não empíricos.

Esta configuração, porém, sofre transformações. De modo esclarecedor, traz Schäfer:

A produção de mercadorias, subjetivamente anárquica, objetivamente, porém, harmônica, regulada pela 'mão invisível', é garantida precisamente quando e somente quando três critérios são preenchidos: 1) [...] livre concorrência [...] 2) sociedade de pequenos produtores [...] 3) equilíbrio entre oferta e procura [...] Essas condições, obviamente, jamais foram preenchidas. Habermas, porém, baseia-se no fato de que esse modelo liberal na primeira metade do século 19, pelo menos aproximou-se de modo geral da realidade [...] Essas esferas públicas, que já haviam entrado em crise na metade do século XIX, decomuseram-se

8. O modo de circular de construir cultura vale também ser destacado: "A partir das instituições discursivas da jovem esfera pública burguesa, originam-se crescentemente instituições de crítica cultural na forma de publicações. Vinculado a isso, está o mundo da família burguesa. Ela é fonte da auto-tematização subjetivamente orientada pelo público." É ainda, fundamental para notar o forjamento desta construção: "Para Habermas, a função político-literária da esfera pública está vinculada a um momento normativo." (REESE-SCHÄFER, 2008, p. 38).

progressivamente com a grande depressão, que começa em 1873 e vai até os anos 90. A política comercial liberal é substituída por um novo protecionismo [...] No século 20, finalmente, o Estado [...] intervém de modo duradouro na esfera da circulação de mercadorias e do trabalho. [...] O direito locatício é transformado, nesse sentido, de um contrato privado em uma espécie de relação pública de uso do espaço (235), de modo que os direitos de propriedade perdem importância. O público passa de pensador a consumidor de cultura. A esfera do tempo livre ocupa o lugar da esfera pública literária. Os produtos da indústria cultural invadem agora também a esfera privada. O parâmetro é não mais o lento processo de educação das massas, mas a possibilidade de consumo superficial (SCHÄFER 2008, p. 40-41; grifamos).

Essa é parte da explicação de como a esfera pública foi estruturalmente transformada, e nos traz o relevante ponto relacionado à cultura e à educação de forma geral. Este processo de transformação está envolvido de modos complexos com as crises que levam ao questionamento (para alguns, destruição) do projeto da modernidade; adentraríamos assim na pós-modernidade?

Para Habermas, trata-se ainda de um projeto inacabado, uma vez que acredita que: “deveríamos antes aprender com os descaminhos que acompanharam o projeto da modernidade, com os erros dos programas exagerados de suspensão, ao invés de darmos por perdida a própria modernidade e seu projeto”(apud REESE-SCHÄFER, 2008, p. 127).

Schäfer, considerando a crítica da modernidade, e seguindo a intuição de Axel Honneth, explica que há uma “estreita afinidade” entre a Escola de Frankfurt clássica e o pensamento de Foucault e Lyotard. Lyotard é leitor minucioso de Adorno e

assume decididamente suas ideias centrais” (REESE-SCHÄFER, 2008, p.129).

No entanto, haveria para Habermas, segundo o autor, uma falha insuperável nestas críticas radicais à modernidade:

O procedimento ideológico-crítico de Marx, que descobre pretensões de repressão ocultas atrás de teorias, é totalizado na *Dialektik der Aufklärung*. O conjunto da razão do mundo burguês é colocado sob suspeita ideológica. Com isso, é atingida a última revelação possível, pois aqui a razão precisa denunciar-se a si mesma. A perspectiva a partir da qual a crítica é exercida, não pode mais ser indicada seguramente; a crítica da razão executa rapidamente sua auto-suspensão. [...] A crítica totalizante à razão é paradoxal – essa é em essência a crítica de Habermas (REESE-SCHÄFER, 2008, p. 130-131).

Em uma síntese do próprio Habermas:

Os conceitos céticos de razão tiveram um efeito terapêutico sobre a filosofia, desencantando-a e confirmando-a na sua função de guardiã da racionalidade. De outro lado, porém, difundiu-se também uma crítica radical à razão, a qual não somente protesta contra a transformação do entendimento em razão instrumental, como também identifica a razão em geral com repressão procurando, a seguir, de modo fatalista ou extático, encontrar refúgio em algo totalmente outro. (HABERMAS, 1990, p. 16).

O diagnóstico teórico-filosófico do momento “pós-moderno” em Habermas é importante sobretudo para compreender que a modernidade ainda tem uma latência e impulsos nítidos no tempo presente: “[...] o elemento especificamente moderno, que atingiu todos os movimentos do pensamento, não reside

tanto no método, como nos motivos do pensamento” (1990, p. 15). Existe, para o filósofo, uma dificuldade insuperável nas propostas de destruição completa do projeto:

[...] fato que os sucessores de Nietzsche ignoram obstinadamente. Eles não se dão conta que já aquele contra discurso filosófico, imanente deste o início ao discurso filosófico da modernidade começado com Kant, apresenta a contra-prova à subjetividade como princípio da modernidade. As aporias conceituais da filosofia da consciência, diagnosticadas com perspicácia por Foucault no capítulo final de *-As Palavras e as Coisas-*, já foram analisadas de forma análoga por Schiller, Fichte, Schelling e Hegel. Certamente, as soluções oferecidas diferem entre si. Mas [...] a teoria do poder tampouco mostra uma saída para essa situação aporética (HABERMAS, 2000, p. 412).

A passagem da modernidade à pós-modernidade, portanto, teria deixado de favorecer, em termos de horizonte de referência, ao processo de construção coletiva da cultura e passado a adotar uma perspectiva de consumo dos produtos da indústria cultural, em uma perspectiva de cultura de massa, segundo a contribuição da Escola de Frankfurt da qual Habermas, embora com uma certa distância, fizera parte.

O propósito aqui não é avançar na compreensão do momento atual da cultura, mesmo porque a própria perspectiva frankfurtiana merece, nos dias atuais, revisão. O que se buscou com o presente tópico foi evidenciar que ínsito ao projeto da modernidade havia, na produção da cultura pela esfera pública, um princípio condutor das experiências a uma noção de produção livre e coletiva que se perde na pós-modernidade, não havendo nas filosofias pós-modernistas, segundo podemos depreender de Habermas, condições de recuperação deste caminho.

O Paradigma Hermenêutico como Guinada Epistemológica nas Ciências Humanas e Sociais

O diagnóstico habermasiano da passagem da modernidade para a contemporaneidade se perfaz na explicação da mudança de concepções paradigmáticas na filosofia. Para Habermas (1990, p. 15):

A passagem do paradigma da filosofia da consciência para o paradigma da filosofia da linguagem constitui um corte de igual profundidade [refere-se ao método científico e à postura antimetafísica]. A partir deste momento, os sinais linguísticos, que serviam apenas como instrumento e equipamento das representações, adquirem, como reino intermediário dos significados linguísticos, uma dignidade própria. As relações entre linguagem e mundo, entre proposição e estados de coisas, substituem as relações sujeito-objeto. O trabalho de constituição do mundo deixa de ser uma tarefa da subjetividade transcendental para se transformar em estruturas gramaticais (HABERMAS, 1990, p. 15).

Nesse caminho, o autor segue explicando a importância do giro linguístico, promotor da superação do antigo para o novo paradigma:

[...] a guinada linguística colocou o filosofar sobre uma base metódica mais segura e o libertou das aporias das teorias da consciência. Neste processo configurou-se, além disso, uma compreensão ontológica da linguagem, que torna a sua função hermenêutica, enquanto intérprete do mundo, independente em relação aos processos intramundanos de aprendizagem e que transfigura a evolução dos símbolos

linguísticos inserindo-os num evento poético originário (id. *ibid*, p. 16).

A guinada linguística representou, pois, um redirecionamento do programa filosófico na contemporaneidade, para centrar o filosofar não na consciência, mas na linguagem, determinando um novo paradigma e novos métodos (OLIVEIRA, 2006, p. 13).

O giro linguístico opera enquanto uma resposta à crise da filosofia da consciência, já bastante criticada por Frege e Nietzsche, desenvolve-se, pois, em duas versões: analítica e hermenêutica (Habermas, 2004, p. 64). Enquanto a analítica, a partir de Wittgenstein, influenciou sobretudo o mundo anglo-saxão, a hermenêutica, a partir de Heidegger, lançou ampla influência na Europa continental e nos países ocidentais influenciados por suas tradições⁹. Em virtude da maior influência no Brasil, à educação e do interesse apresentado pela agroecologia, tratar-se-á aqui da *Hermenêutica*¹⁰.

É certo que o percurso aqui tomado visa acentuar contribuições centrais do pensamento hermenêutico enquanto paradigma a fim de possibilitar reflexões no campo da educação, sem porém pretender ser exaustivo ou reduzindo as contribuições de outras relevantíssimas correntes filosóficas para o pensamento filosófico e educacional

Sobre a hermenêutica, esclarece Stein (2011):

A hermenêutica, com alguns de seus conceitos mais conhecidos como compreensão, interpretação, círculo hermenêutico, antepredicativo e pré-compreensão, abrirá

9. Para uma boa síntese da filosofia analítica, ver SCHWARTZ, Stephen P. Uma breve história da filosofia analítica: de Russell a Rawls. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

10. É conhecida a influência recebida pelos E.U.A. na história brasileira. Na educação, o maior exemplo seria da influência do pragmatismo na obra do grande educador Anísio Teixeira. Ver: TEIXEIRA, Anísio. Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

um novo espaço na filosofia que tinha diversos lados que o aproximavam da questão do conhecimento. Pela sua procedência da fenomenologia, ela representava uma crítica dos traços modernos da teoria do conhecimento, como a questão da subjetividade, o fundamento, a razão compreendida como absoluta (STEIN, 2011, p.10).

Trata-se, pois, de uma versão da Hermenêutica que supera as aporias da filosofia da consciência, preservando, no entanto, algo do legado iniciado por Schleiermacher e Dilthey. Em Heidegger, porém, radicaliza-se para superar a metafísica e alcançar-se o objetivo. De acordo com Stein (2011, p. 14):

[...] como função primeira deslocar a questão do ser do contexto da tradição metafísica para o campo da fenomenologia e da analítica existencial. Podemos, assim, ver que a intenção de Heidegger era introduzir, além do nível do ente e do outro nível, ligado ao ser, um terceiro nível que, através do ser-aí, conduzia à ideia da compreensão do ser. Desse modo, a fenomenologia tem, como hermenêutica da facticidade e da existência, a tarefa de preparar uma nova compreensão do ser, a partir de um conceito de tempo repensado a partir da temporalidade e da historicidade.

Em Heidegger (2012), a teoria hermenêutica é colocada como modo “unitário” de ver o mundo. Ela serve para auto-interpretar a faticidade; acessá-la, questioná-la. A facticidade é entendida como o ser-aí ocasional, o ser próprio em cada caso, em um como do ser.

A hermenêutica serve “ao ser-aí como uma possibilidade de vir a compreender-se e de ser esta compreensão” (HEIDEGGER, 2012, p. 21). Ou seja, o humano, enquanto ser-aí, pode utilizar-se da hermenêutica para compreender-se enquanto facticidade, interpretar-se no modo desta facticidade. Nessa perspectiva, o modo da facticidade seria, para Heidegger, o “hoje”, haja vista acreditar que: “uma determinação da

ocasionalidade é o hoje, o estar ou demorar-se sempre já no presente, apropriar-se sempre já dele (ser-aí na medida que é histórico, seu presente. Ser em um mundo, ser vivido pelo mundo; a cotidianidade presente)” (Heidegger, 2012, p. 39).

Então o ser-aí, para compreender-se a si mesmo, auto-interpreta o hoje enquanto o modo de ser da facticidade (que é o próprio ser-aí ocasional) por meio da hermenêutica. Este ato do ser-aí é um movimento. Segundo Heidegger (2012, p.39):

O ser-aí move-se (fenômeno fundamental) num modo determinado de falar de si mesmo, ao que chamaremos de falação (termo técnico). Nesse falar de si mesmo está e reside no modo mediano e público pelo qual o ser-aí se torna e se conserva a si mesmo. Na falação está e reside uma compreensão prévia determinada, que o ser-aí possui de si mesmo: o ‘como é isto ou aquilo’ segundo o qual o ser-aí fala de ‘sí’. Portanto, esta falação é o como em que uma determinada interpretação de si mesmo está à disposição do próprio ser-aí.

Esta compreensão prévia tem particular importância na teoria hermenêutica, pois a falação do ser-aí a contém. O falar de si mesmo é forma de confirmar-se enquanto estando aí, mesmo que este falar embase-se em uma auto-interpretação que leva o ser-aí a se ver “mascarado”, uma máscara que corresponde a uma “interpretação pública”. Nas palavras do autor:

A interpretação delimita de maneira difusa o âmbito a partir do qual o ser-aí mesmo coloca questões e exigências. A interpretação é o que dá ao ‘aí’ do ser-aí fático o caráter de um estar orientado, o que delimita muito bem seu possível modo de ver e o alcance de sua visão. O ser-aí fala de si mesmo, vê-se a si mesmo deste ou daquele modo e, contudo, isso é apenas uma máscara pela qual ele se encobre, a fim

de não espantar-se diante de si mesmo. [...] Com esta máscara da interpretação pública o ser-aí apresenta-se como vivacidade mais elevada (ou seja, como uma indústria) (id. ibid. p. 40).

O filósofo fala aqui do “impessoal”, pois esta interpretação pública é um modo de ser do impessoal. É a voz do ninguém (do todo mundo indefinido), que se faz presente na “consciência de formação de uma época”.

Ao interpretar o hoje, o ser-aí o faz com base em duas linhas interpretativas, quais sejam, a consciência histórica e a consciência filosófica (HEIDEGGER, 2012). Estas linhas são modos como o ser-aí fala de si a si mesmo, são referências em que o ser-aí tem a compreensão prévia para interpretar-se na facticidade, pois o “[...]ser-aí vê-se na consciência histórica sob a forma de ser num ter sido si mesmo determinado e, na filosofia, numa modalidade de ser eterno” (2012, p. 85).

Assim, a dimensão histórica faz parte da “rede de referências” do ser-aí, na qual ele se auto-interpreta no hoje, trazendo para o presente a consciência histórica como um modo de interpretar-se. Ao fazer isto, ele fala a si mesmo (falação) de si mesmo, não o que de fato ele é, mas a sua máscara, interpretada da facticidade, a qual se origina da interpretação pública, que é o modo do impessoal.

Explica Heidegger (2009, p. 185): “Todo mundo é o outro e ninguém é si mesmo. O impessoal, que responde à pergunta quem do ser-aí cotidiano, é ninguém, a quem o ser-aí já se entregou na convivência de um com o outro”.

Para o autor o ser-aí é um ser em um mundo, no qual os seres que estão no e para o mundo interagem e auto-interpretam a sua própria facticidade, e, ao fazerem, encontram-se no impessoal: “Os outros vêm ao encontro no mundo compartilhado trazendo consigo seu ‘próprio impessoal’.

A influência de Heidegger na hermenêutica filosófica de Gadamer é explícita, mas é pertinente ver Stein (2011, p. 12): “Podemos afirmar que a hermenêutica filosófica de Gadamer recuou diante das pretensões da filosofia hermenêutica de Heidegger, mas, ao mesmo tempo, ampliou a compreensão de hermenêutica [...]”. Esta ampliação aparenta ser particularmente relevante no sentido da popularização da hermenêutica enquanto paradigma para as ciências humanas e sociais (*Geisteswissenschaften* em Dilthey).

De todo modo, se faz imprescindível se debruçar sobre alguns conceitos que acredita-se serem relevantes da hermenêutica desenvolvida por Gadamer, para apreender-se traços epistemológicos influentes deste paradigma.

Gadamer associa a distância temporal como conceito hermenêutico, a pertença a uma tradição, e à antecipação de sentidos à antiga regra segundo a qual o compreender é circular em relação ao todo e às partes (1990). Nessa perspectiva, vincula, em seu cerne, o compreender ao conceito de fusão de horizontes. Para ele:

[...] compreender é sempre o processo de fusão desses horizontes [presente e passado] presumivelmente dados por si mesmos. [...] A fusão se dá constantemente na vigência da tradição, pois nela o velho e o novo crescem sempre juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explicitamente por si mesmos (GADAMER, 1990, p. 457).

Sua filosofia é perfilhada na senda da tradição que remonta a Schleiermacher, passando por Dilthey e tendo seu ápice em Heidegger. Desenvolve, pois, um percurso que associa a evolução destes conceitos à tradição, demonstrando a pertinência da hermenêutica como generalidade formal em Schleiermacher, buscando a objetividade exigida na ambiência

do cientificismo, seguido ainda por Dilthey que embora atento à problemática da historicidade é apenas em Heidegger que a hermenêutica, com a explicação do círculo hermenêutico pela analítica existencial, efetiva-se enquanto consciência histórica. Explica Gadamer (1990):

Heidegger, pelo contrário, descreve esse círculo de uma forma tal que a compreensão do texto se encontre determinada, continuamente, pelo movimento de concepção prévia da pré-compreensão. O círculo do todo e das partes não se anula na compreensão total, mas nela alcança sua mais autêntica realização.

O círculo, portanto, não é de natureza formal. Não é nem objetivo nem subjetivo, descreve, porém, a compreensão como a interpretação do movimento da tradição e do movimento do intérprete. A antecipação de sentido, que guia a nossa compreensão de um texto, não é um ato da subjetividade, já que se determina a partir da comunhão que nos une com a tradição (GADAMER, 1990, p. 438-39).

Consolida, consoante, o processo e tarefa da hermenêutica:

Desse modo, o sentido da pertença, isto é, o momento da tradição no comportamento histórico-hermenêutico, realiza-se através da comunidade de preconceitos fundamentais e sustentadores. A hermenêutica tem de partir do fato de que quem quer compreender está vinculado com a coisa em questão que se expressa na transmissão e que tem ou alcança uma determinada conexão com a tradição a partir da qual a transmissão fala. Por outro lado, a consciência hermenêutica sabe que não pode estar vinculada à coisa em questão, ao modo de uma unidade inquestionável e natural, como se dá na continuidade ininterrupta de uma

tradição. Existe realmente uma polaridade entre familiaridade e estranheza, e nela se baseia a tarefa da hermenêutica, mas não no sentido psicológico de Schleiermacher, como o âmbito que oculta o mistério da individualidade, mas num sentido verdadeiramente hermenêutico, isto é, com a atenção posta no que foi dito: a linguagem em que nos fala a tradição, a saga que ela nos conta. Também aqui se manifesta uma tensão. Ela se desenrola entre a estranheza e a familiaridade que a tradição ocupa junto a nós, entre a objetividade da distância, pensada historicamente, e a pertença a uma tradição. E esse entremeio (Zwischen) é o verdadeiro lugar da hermenêutica (id.ibid. p. 442).

Grodin, filósofo canadense que sintetiza as contribuições dos filósofos contemporâneos da hermenêutica, identifica Habermas como tendo interposto críticas contundentes à Gadamer e pontua que:

Mesmo que Gadamer tenha descoberto o potencial de uma “racionalidade comunicativa”, capaz de vencer os limites de uma linguagem dada, ele teria comprometido o alcance de sua descoberta, segundo Habermas, ao defender que o entendimento se fundava na tradição ou no acordo preexistente que uma comunidade dada carrega (GADAMER, 2012, p. 86).

Apesar da crítica à concepção de tradição, esclarece:

Ao deixar de buscar fundar essas normas em uma crítica das ideologias ou na antecipação de uma situação de comunicação ideal, mas sim no uso pragmático de linguagem, podemos dizer que o último Habermas se aproximou de Gadamer (id.ibid. p. 91).

Grondin (2012) explica os conceitos diferenciadores propostos por Ricoeur, a hermenêutica da confiança contra a

hermenêutica da suspeita), para trazer Heidegger como base comum da hermenêutica filosófica e da desconstrução a partir dessa distinção: [...] “como Gadamer, Derrida também partira do programa ‘hermenêutico’ de Heidegger em *Ser e tempo*, mas tendo retido sobretudo o caráter ‘destruidor’, ou seja, sua intenção de pôr a descoberto os pressupostos metafísicos da tradição ocidental” (GRONDIN, 2012, p. 113).

De acordo com Soller, esta última inspiração parece também ter advindo a de Foucault, uma vez que

[...], o ponto de correlação entre a ontologia fundamental em Heidegger e a ontologia histórica de nós mesmos em Foucault seria a crítica iminente em relação a atitude filosófica de se perceber os desdobramentos analíticos do tempo presente. Entretanto, se Heidegger presente tal crítica numa história sobre o esquecimento do ser, Michel Foucault constitui uma alegoria das práticas pelas quais tanto as estratégias de saber, quanto as práticas de poder e os processos de subjetivação encontram-se articulados. (SOLLER, 2017, p. 12)

Ao fim destas reflexões sobre a Hermenêutica, o que se pretende depreender é sobretudo o caráter inexorável de produção de sentido necessariamente vinculado ao ato de compreender; é dizer, ao compreender cultura e educação, igualmente se lhes produz, reproduz, constrói e reconstrói. Lançar mão de conceitos como tradição, pertença, círculo hermenêutico, pré-juízos, fusão de horizontes, é recurso que pode ser utilizado para a superação das aporias da epistemologia moderna, como a relação dicotômica entre sujeito e objeto.

Percebe-se, portanto, com efeito, que a pretensão de posicionar a hermenêutica como fundamento para a compreensão (e com isto paradigma para as ciências humanas e sociais) funciona no nível epistêmico como pontos de partida (premissas)

para a construção de saberes e práticas; conquanto não tenha tido este artigo o propósito de verificar isto na prática, serviu este tópico para elucidar alguns pressupostos teóricos oferecidos pela hermenêutica para esta proposta, para a seguir retirar-lhes implicações pensadas na educação.

Algumas Implicações para a Educação

O campo da educação possui uma vasta literatura, não sendo o desiderato destas linhas ir ao encontro dela, mas sim apresentar algumas implicações depreendidas a partir das reflexões realizadas até aqui sobre a ambiência filosófico-epistemológica a envolver temas como cultura, conhecimento e compreensão tão importantes para o pensamento agroecológico. Central para o desfecho destas cogitações será a máxima segundo a qual a educação não deve ser pensada como transmissão do conhecimento, mas como construção crítica contemporânea à chamada “educação bancária”¹¹.

As bases epistemológicas que ancoravam a compreensão de construção do conhecimento no projeto da modernidade foram duramente atingidas; sobretudo a crença da sua construção livre e coletiva, como se viu. Em seu lugar, um paradigma hermenêutico busca então fundamentar a explicação dos processos, individuais e comunitários, de compreensão. Estas reflexões buscaram acentuar especificamente estes aspectos, ciente, porém, de que este esforço analítico foi empregado necessariamente olvidando uma série de outros aspectos relativos aos contextos e pensamentos complexos envolvidos na temática, de modo a depreender apenas alguns elementos que permitam refletir sobre as seguintes implicações.

11. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 33.

O abandono de princípios modernos e a assunção de premissas hermenêuticas imporiam à educação a máxima mencionada da transmissão vs. construção. Em termos epistemológicos, se a compreensão é sempre já dependente da imersão e intervenção dos indivíduos na tradição, então o conhecimento seria composto por um fazer comunitário que se retroalimenta de reproduções com graus variados de criatividade, e a educação uma sistemática orientadora deste fazer comunitário (que estimulará ou inibirá em graus variados a criatividade).

O que se põe aqui em causa, portanto, não é precisamente um sistema educacional, ou propostas de estruturas ou filosofias para uma determinada educação agroecológica contra-hegemônica (MOLINA, et al 2014), mas antes a avaliação de que algumas reflexões epistemológicas afetam radicalmente a forma como a educação pode ser concebida enquanto prática cultural.

Entre o reconhecimento de que a construção do conhecimento não se dá de modo livre e comunitariamente consciente e a constatação hermenêutica de que o processo de compreensão e imersão/intervenção na tradição é inexorável, a educação revela-se como prática não de transmissão ou construção, mas de ambas; estruturada em sistemas de maior ou menor complexidade analítica consciente e em graus de criatividade diversos. É neste interstício, criado pela possibilidade de pensar uma educação onde *ambas* seja possível, que reside a riqueza instigadora destas reflexões, pois coloca um desafio transdisciplinar para o movimento agroecológico (vale lembrar a tríade já consolidada dentro da agroecologia como ciência, prática e movimento) que convida a pensar uma educação para além de dicotomias dominantes e que reconhece a importância da transmissão da cultura, assim como a necessária distância crítica que deve ser assumida diante dela (BRAYNER, 2018).

Estas implicações reconhecidas podem fomentar um pensamento educacional mais propenso a se liberar da dicotomia

da (re)produção, mas sobretudo buscar superar o aparente paradoxo de pressupor uma educação que é posta como construção em um momento em que a própria construção da cultura não é mais compreendida enquanto produto coletivo livre.

De modo a exemplificar implicações concretas oriundas destas reflexões que demarcam traços epistemológicos indelévelis para o atual pensamento educacional, deve-se acentuar sobretudo a necessidade da educação ser pensada enquanto prática cultural que deve sempre situar o conhecimento. A compreensão epistemológica moderna de um sujeito que conhece de modo neutro e domina objetos, transmitindo em uma estrutura abstrata este conhecimento para outros sujeitos, está superada; assim como a noção de que o raciocínio humano ocorre de modo linear, seja por dedução ou indução, individualizando cada elemento e concatenando-os em uma série causal a culminar em uma conclusão lógica segura.

A hermenêutica destrói essas pretensões – assim também as pretensões de controle do processo de construção da cultura e do conhecimento. A subjetividade solipsista do positivismo é substituída por um intérprete imerso em uma tradição e na linguagem, compreendendo a partir da circularidade de suas pré-compreensões e mediando o passado, presente e futuro.

Isto importa em uma mudança radical para o pensamento educacional, que, como uma das principais implicações, precisa posicionar sempre o conhecimento em seu contexto histórico da tradição; não como produto de um conhecer objetivo através de um raciocínio lógico linear, mas sim como autocompreensão da faticidade presente, como produto da fusão de horizontes, nunca definitiva e sempre compartilhada.

Fundamental ainda, é reconhecer a implicação de que este processo do compreender não garante exatidão, pois não é da ordem do replicar em cópias, mas do recriar a partir de uma ambiência que influencia a todos a partir de eventos

diversos, muito comuns em agregar a coletividade, porém interpretados e recriados por cada indivíduo de modos peculiares, engendrando-se na rede cultural compartilhada e retroalimentando o processo. Isto vai ao encontro com as provocações levantadas desde outra seara por autores como Virginia Kastrup (2007) onde a invenção se torna o eixo central do conhecimento, onde, de forma mais radical *cada indivíduo* se constitui no modo fundante de toda recriação, isto é, o que antecede a reflexão epistemológica, já abordada neste texto, é o reconhecimento de aprofundar na invenção do próprio sujeito que conhece para garantir assim a possibilidade de inventar, de recriar e de pensar uma epistemologia radicalmente diferenciada que aflora para a criatividade cognitiva.

Aliás, segundo Kastrup, os limites a ultrapassar estão dados pelo cientificismo expressado no trabalho científico que aponta a resolver “problemas já colocados, como se estes, formulados pela linguagem e traduzidos em conceitos da inteligência, correspondessem ao real”, mas esses problemas, colocados como atemporais, negligenciam o tempo e a criação. Kastrup aponta, assim, o principal problema para a ciência moderna: o da dificuldade de apreender a duração que não é um atributo dos objetos, mas sim a existência real deles, “o modo de ser do real”.

Destarte, a educação não deve mais ser um sistema que fomente a reprodução de cópias do que se consolidou como conhecimento, mas sim estruturar-se como prática em que cada indivíduo se compreende em sua ambiência e realiza a fusão de horizontes de modo a compreender-se na tradição e em sua reconstrução.

O desiderato deste texto, portanto, fora provocar, tensionar, instigar reflexões em torno a mudanças acontecidas no percurso do século XX, mas que parecem ter sido negligências no contexto de uma discussão dicotômica que prevalece além do debate acadêmico e perpassa outros âmbitos

já mencionados na sociologia do conhecimento. Contudo, vale a pena cogitar, a partir destas implicações consideradas nas linhas precedentes, que o pensamento sobre a educação agroecológica deve estar consciente sobre o que já superou e assim errar por outros sendeiros, abrindo-se assim a novas possibilidades do pensar.

Bibliografia

BRAYNER, F. **Para Além da educação popular**. Campinas: Mercado de letras, 2018.

DUARTE, A. Heidegger e Foucault, Críticos da Modernidade: Humanismo, Técnica E Biopolítica. p. 96. In: Trans/Form/Ação, São Paulo, 29(2): 95-114, 2006.

HEIDEGGER, M.. **Ontologia**. Hermenêutica da faticidade. Petrópolis: Vozes, 2012. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRONDIN, J. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GADAMER, H-G. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Autêntica: 2007.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C. Educação Superior do Campo: contribuições para a formação crítica dos profissionais das Ciências Agrárias. In: MOLINA, M. C., SANTOS, C. A.; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R da S. (orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias**: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: MDA, 2014. 292 p. (Série NEAD Debate; 22)

SCHWARTZ, S. P. **Uma breve história da filosofia analítica**: de Russel a Rawls. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

OLIVEIRA, M. A. **Reviravolta linguístico** – pragmática na filosofia contemporânea. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HABERMAS, J. **Verdade e Justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

_____. **O discurso filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Strukturwandel der Öffentlichkeit; Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft**. Suhrkamp. Frankfurt am Main, 1999.

MOLINA, M. C., SANTOS, C. A.; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R da S. (orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias**: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: MDA, 2014. 292 p. (Série NEAD Debate; 22)

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

SOLER, R. Foucault leitor de Heidegger: da ontologia fundamental à ontologia histórica de nós mesmos. **Rev. Synth. Let. Educ. Humanid.**, Lages, v. 2, n. 2, p.5-13, dez. 2017. p. 10.

STEIN, E. (org.); STRECK, L. (org); **Hermenêutica e Epistemologia**: 50 anos de Verdade e Método. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

**CONTEMPORANEIDADE DA
COMUNICAÇÃO NO
MUNDO RURAL**

**CONTEMPORANEIDAD
DE LA COMUNICACIÓN
EN EL MUNDO RURAL**

-SEGUNDO NÚCLEO-



Sistema agroalimentar e tecnologia: o uso de podcast como ferramenta educacion

Yasmim Victória de Araújo e Silva

Oscar Emerson Zúñiga Mosquera

Resumo

Abordar o Sistema Agroalimentar pode ser uma tarefa difícil e, por isso, são necessárias ferramentas que facilitem a comunicação na hora de trazer assuntos como a fome e a segurança nutricional dos seres humanos, além de um debate sobre a divisão dos recursos alimentícios no mundo. No mundo contemporâneo, uma forma de chamar a atenção dos alunos para temas importantes, é o fato de aliar educação ao uso de novas tecnologias, possibilitando uma nova perspectiva da sala de aula, facilitando o ensino e aprendizagem. Neste contexto, os podcasts (que são arquivos de áudio produzidos a respeito de um tema, e que ficam disponíveis na internet através de plataformas de *streaming*) podem ser instrumentos interessantes para aproximar o aluno ao assunto abordado na disciplina. Com o intuito de compreender os bastidores deste instrumento e ensinar a utilizá-lo, este capítulo traz um roteiro para a elaboração de um podcast com 10 passos a serem seguidos. A desmistificação do uso da tecnologia, gera um aumento nas possibilidades que podem ser utilizadas para abordar um conteúdo, e fortalece as trocas de experiências entre os indivíduos, já que os estudantes podem aprender com os professores, assim como os professores podem aprender com os estudantes.

Resumen

Abordar el Sistema Agroalimentario puede ser una tarea difícil, por lo cual se necesitan herramientas que faciliten la comunicación a la hora de plantear temas como el hambre y la seguridad nutricional de los seres humanos, así como un debate sobre el reparto de los recursos alimentarios en el mundo. En el mundo contemporáneo, una forma de llamar la atención de los estudiantes sobre temas importantes es combinar la

educación con el uso de las nuevas tecnologías, posibilitando una nueva perspectiva del aula, facilitando la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, los podcasts (que son archivos de audio producidos sobre un tema, que están disponibles en internet a través de plataformas de streaming) pueden ser instrumentos interesantes para acercar al estudiante al tema tratado en la disciplina. Para entender el backstage de este instrumento y enseñar a usarlo, este capítulo proporciona un guion para crear un podcast con 10 pasos a seguir. La desmitificación del uso de la tecnología genera un aumento de las posibilidades que se pueden utilizar para abordar contenidos, y fortalece los intercambios de experiencias entre individuos, ya que los alumnos pueden aprender de los docentes, así como los docentes pueden aprender de los alumnos.

Introdução

A fome, sem dúvidas, é um dos maiores desafios enfrentados pela humanidade durante vários séculos. Segundo o relatório “O Estado da Insegurança Alimentar e Nutricional no Mundo”, estima-se que apenas no ano de 2019 aproximadamente 690 milhões de pessoas passaram fome (World Health Organization, 2020). Embora seja um problema que perpassa por vários séculos, no momento atual da sociedade, o problema não está na falta de alimentos e sim na divisão dos meios para sua produção e na distribuição dos mesmos. Isto ocorre devido ao fato de uma grande parcela da população não ter acesso à alimentação mínima diária, por conta do caráter de mercadoria que foi dado aos alimentos no mundo moderno, e que tem gerado sua concentração e uso como forma de poder por países dominantes e corporações transnacionais vinculadas a estes, acarretando assim um estado de subnutrição e miséria.

Sendo sensibilizada pelo tema da fome, que não é mais que uma outra expressão da desigualdade social vivenciada por países de desenvolvimento econômico assimétrico, como o Brasil e outras nações da América Latina, é possível perceber que existem inúmeras ações que podem ser realizadas para contribuir na redução do problema. Um texto que convide à reflexão ou o uso das redes sociais, são algumas delas. Aqui temos utilizado as duas, no intuito de contribuir ao esforço que milhares de pessoas, desde diferentes formas de pensar, vem realizando contra a fome. Nesta perspectiva, o texto apresenta o uso de plataformas de conteúdos, neste caso, o podcast, como espaço para introduzir a necessidade de pensar, desde a formação escolar, o tema da produção, distribuição e consumo de alimentos por parte do conjunto da sociedade, haja vista acreditar que, sendo um problema social, este deve ser pensado e resolvido pela sociedade como um todo e não por grupos econômicos ou políticos. Do que se trata aqui, mas que do movimento social, é da movimentação da sociedade por ela mesma.

Se faz necessário ressaltar que, os temas sociais precisam ser encarados de forma séria e prioritária, e quando trata-se da fome no mundo, é preciso garantir que todos tenham uma alimentação adequada, tanto em quantidade como em qualidade nutricional, não apenas se restringindo aos países mais ricos ou mais influentes. Dessa maneira, a fome precisa ser encarada como um problema real, não podendo ser de responsabilidade única dos Estados, individualmente, sobretudo daqueles que as condições políticas e econômicas não permitem a ação devida. Necessita-se, nesse caminho, de articulação conjunta, na tentativa de distribuir, de maneira equânime, os produtos alimentícios no mundo.

Não adianta falar que existe fome e não se mobilizar para instrumentalizar políticas capazes de combatê-la. Isto porque é sabido que a alimentação é vital e essencial para

o desenvolvimento físico e intelectual dos seres humanos, a caracterizando como um direito básico. Neste aspecto, a agroecologia pode ser uma grande aliada nesta luta, uma vez que traz, não apenas o alimento para a mesa das famílias, mas também garante a segurança alimentar e nutricional, além de se tornar uma renda complementar, caso haja comercialização do excedente que for colhido.

Estas preocupações foram acolhidas dentro do grupo de pesquisa e de estudo Sistemas Agroalimentares e Educação na Ruralidade (SAER) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), muito especialmente durante o ano de 2020, quando o grupo realizou um projeto de extensão com escolas da região metropolitana do Recife cujo objetivo era explorar a possibilidade de introduzir temas do chamado -Sistema Agroalimentar- na sala de aula da educação básica. Neste projeto, denominado *Sistema Agroalimentar: Bases para uma educação agroecológica*, foram criadas várias oficinas, nas quais os integrantes do SEAR trabalharam em temas discutidos pelo grupo.

Outra experiência importante ocorreu na disciplina de Comunicação e Extensão Rural do curso de Engenharia Florestal da UFRPE, na qual, inicialmente foi criado um canal de podcast chamado *Araújo Fala*. As experiências que se apresentam neste trabalho, fazem parte de uma das oficinas do dito projeto, a qual foi intitulada *O uso do podcast para abordar o sistema agroalimentar na sala de aula*. Assim, devido ao desconhecimento que muitos docentes tinham sobre a ferramenta do podcast e ao grande interesse apresentado por conhecer mais das possibilidades deste aplicativo na sala de aula, surgiu a ideia de elaborar este trabalho.

Nesse caminho, o texto foi dividido em três partes, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente, localizamos o tema do sistema agroalimentar, depois discutimos uma nova mirada sobre o uso das tecnologias da comunicação

e da informação à luz da mudança acontecida no século XXI; e finalmente, o texto apresenta a experiência desenvolvida nas oficinas do projeto de extensão *Sistema agroalimentar: bases para uma educação agroecológica*.

Nos rastros do Sistema Agroalimentar

Assuntos relacionados à alimentação, em sua maioria, causam polêmica e uma divisão entre as opiniões da população. Segundo Carmo (1994), existe e sempre existiu um conflito na produção agrícola nacional, por priorizar o mercado externo, e deixar o mercado interno sem o abastecimento necessário. Flexor (2006) destaca que, a globalização do sistema agroalimentar como um processo que acarreta a reestruturação da organização agroindustrial, vem alavancando um ambiente competitivo e desafiador para as empresas e os agricultores dos países que estão em desenvolvimento. No caso brasileiro, o setor agrícola tem desempenhado um duplo papel, procurando impulsionar o aumento das exportações de *commodities*, ao passo que tenta-se viabilizar como setor estratégico da inserção da economia brasileira no mercado internacional.

Contudo, no final do século XX, o sistema agroalimentar alcançou uma visibilidade internacional, conseguindo influenciar não só na produção, na distribuição e no consumo dos alimentos, mas também se tornou capaz de sugerir dietas alimentares para a população (TRICHES, 2015). Isto tem colocado grandes desafios para uma parcela da sociedade vinculada à produção de alimentos. A exemplo disto, podemos citar as ações dos movimentos camponeses, os quais abordam a soberania alimentar como um princípio para a superação de problemas, como por exemplo, a crise dos preços dos alimentos em nível global, e trazem um modelo alternativo de desenvolvimento baseado na valorização da cultura popular

local, das sementes tradicionais e dos costumes nutricionais (XAVIER, 2018). Ainda sobre este tema, Rodrigues (2013) coloca a produção doméstica de alimentos como uma estratégia para a segurança alimentar global, a partir de processos de reflexão que englobam os elementos necessários para a sustentação da produção alimentar, além de promoverem a sua sustentabilidade, com o atendimento de demandas econômicas, ambientais e sociais da população. Adentramos agora ao tema da educação, com a qual procuramos articular um ponto de encontro, um tecido, que permita construir uma rede de entendimento das redes (sociais) e os temas agroalimentares.

No tocante aos aspectos educacionais, é possível perceber que, na atualidade, os avanços nas tecnologias da comunicação e da informação, exigem dos educadores o uso de práticas pedagógicas que sejam compatíveis com estes avanços. As inovações apresentam uma vasta gama de possibilidades para o ambiente escolar, que vão desde a elaboração dos materiais que são utilizados até a forma de avaliação de aprendizagem (BARIN ET AL., 2019). Somado a isto, as circunstâncias atuais da pandemia da COVID-19 vem transformando completamente as relações entre estudantes e professores, assim como a forma em que o conteúdo didático é apresentado.

O isolamento social intensificou o uso da tecnologia, como ferramenta de ensino e aprendizagem, através de apps e plataformas. Uma das tecnologias alternativas mais utilizadas foi o podcast, que é um arquivo de áudio produzido sobre um determinado tema, que fica disponível na internet através de plataformas de *streaming*, sejam elas gratuitas ou pagas. Além de ser prático, o podcast ainda pode ser ouvido a qualquer momento, pois os episódios ficam disponíveis no canal onde foram publicados. Jesus (2014) aponta que o uso do podcast como um recurso na área da educação possibilita uma abordagem mais dinâmica dos temas curriculares, além de promover

interação entre produtores e ouvintes, por apresentar flexibilidade na linguagem que será utilizada.

Em se tratando da complexidade do estudo de Sistemas Agroalimentares, o uso de podcast se tornou uma ferramenta de aproximação entre professores e estudantes, além de se tornar um facilitador do ensino e aprendizagem, devido à liberdade com que o conteúdo pode ser abordado. Observa-se a necessidade de uma ligação quando se trata de comunicação entre pessoas e atividades, e o uso de novas tecnologias vem potencializando os processos educativos, sendo fundamentais, e contribuindo para o aumento da interação entre professores e estudantes (SOARES, 2017).

A influência dos avanços tecnológicos no sistema educacional

Questionamentos levantados sob o tema da comunicação são a principal motivação para este trabalho. Trata-se de um tema que parece ser incisivamente negligenciado se levarmos em consideração que a partir da chamada “virada linguística”, constatado nas últimas décadas (FONTES, 2020; WITGENSTEIN, 2002). A comunicação tem ganhado um papel destacado no entendimento do ser humano, mas que não se reflete nos processos formativos. Na educação, por exemplo, é normalizada a importância de determinados saberes como a biologia, que fundamenta o entendimento da existência orgânica das pessoas, assim como da educação ambiental destacada hoje devido aos problemas apresentados pelo modelo de desenvolvimento vigente; a matemática e a física, amparadas na necessidade de desenvolver um raciocínio lógico e uma compreensão dos fatos e do ambiente. Já a comunicação é tratada tangencialmente na educação básica através do estudo da língua portuguesa, mas na educação superior sua

importância vai desaparecer completamente a não ser em cursos especializados no tema.

Desta forma, os questionamentos que acompanham este trabalho podem ser sintetizados da seguinte forma: se o ser humano pode ser entendido como um ser mediado pela linguagem, o que leva ao nosso sistema educacional a negligenciar o estudo da comunicação nos diferentes âmbitos formativos? Dito de outra forma, por que o estudo da comunicação e os diferentes paradigmas que hoje se encontram em cena não são alvo de preocupações e tratamentos sistemáticos na educação formal e informal?

Embora esta inquietação possa soar deslocizada ou preterida, diante de alguns avanços obtidos no contexto da pandemia, algumas vivências próprias têm desenvolvido uma experiência¹² diante da forma de enxergar o tema em questão. Um exemplo da complexidade desta discussão podemos encontrar em projetos de extensão universitária e no campo da extensão rural como área de conhecimento. Como a bibliografia dominante evidencia, ao tratar a comunicação dentro da extensão rural e em muitos projetos, o que se encontra é uma reiterada presença da chamada educação popular que expressa a figura de Paulo Freire.

Em um texto já clássico no campo da educação, *Extensão ou Comunicação*, o educador pernambucano introduz uma radical mudança na forma de entender o trabalho de extensionistas rurais. É neste famoso texto que se questiona a forma de trabalhar e se relacionar com as famílias camponesas, até o momento colocadas na equação comunicativa como objetos ou receptores passivos das mensagens emitidas pelos profissionais das ciências agrárias, especificamente, da agronomia. Problematizando o termo extensão, Freire comenta:

12. Tratamos aqui a experiência como conceito a partir dos trabalhos de Larrosa (2002).

O termo extensão, no contexto: Pedro é agrônomo e trabalha em extensão (o termo agrônomo no contexto faz com que se subentenda o atributo agrícola do termo extensão), significa que Pedro exerce profissionalmente uma ação que se dá em uma certa realidade – a realidade agrária, que não existiria como tal, se não fora a presença humana nela. (FREIRE, 1983, p. 11).

Neste contexto, o profissional tem como tarefa o de estender um conhecimento e um conjunto de técnicas aprendidas durante a formação universitária. Na análise crítica oferecida por Paulo Freire, o extensionista realiza uma transmissão de conhecimento, sendo ele o sujeito ativo que o legitima, definindo o tipo de conteúdo que deve ser transmitido para as famílias rurais, assim como o meio pelo qual a mensagem é transmitida, criando muitas vezes uma figura messiânica e, finalmente, exercendo uma dominação cultural que termina sendo executada de forma sutil a tal ponto que nem o extensionista tem consciência disso, nem as famílias que são alvo de dita dominação percebem a intenção. Sendo um exercício imperceptível, nas práticas educativas fundamentadas na chamada pedagogia libertadora, conhecidas também como educação popular, tem-se privilegiado o papel da comunicação como forma de estabelecer uma nova forma de relação além da visão conservadora extensionista.

Na inserção da comunicação, Freire define os elementos que são constitutivos de sua proposta educativa. Segundo este autor:

Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. Deste modo, além do sujeito pensante, do objeto pensado, haveria, como exigência (tão necessária como a do primeiro sujeito e a do objeto), a presença de

outro sujeito pensante, representado na expressão de companhia. Seria um verbo “co-subjetivo-objetivo”, cuja ação incidente no objeto seria, por isto mesmo, co-participada. O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação (FREIRE, 1989, p. 44-45)

Neste modelo de comunicação, o extensionista e o camponês são sujeitos pensantes e donos de um conhecimento, isto é, o sujeito racional é a base desta fórmula que é apresentada no texto citado. Embora esta seja a ideia inicial, no desdobramento dos argumentos apresentados em **Extensão ou Comunicação** alguns elementos inquietantes começam a surgir. Por exemplo, o fato de uma das partes ter explicações mágicas para fenômenos aos quais o extensionista tem explicações científicas; isto causaria uma primeira dificuldade na proposta dialógica. Outro elemento é a aparição de um tipo de comunicação que Freire chama de *convicção*, sendo diferente da comunicação *centrada em significados*. Nos sujeitos que co-participam do pensamento da realidade, a *convicção* tem uma maior presença em um dos pólos que se comunicam, razão pela qual o outro sujeito apela a uma estratégia comunicativa vinculada aos meios de comunicação ou, nas palavras do autor, “no uso de técnicas de propaganda, de persuasão, no vasto setor que se vem chamando ‘meios de comunicação de massa’” (FREIRE, 1989, p. 49).

É nesta última reflexão oferecida em **Extensão ou Comunicação** que surge o problema que precisa ser (re)pensado. Ao introduzir os meios de comunicação de massa na

discussão da comunicação, o pedagogo pernambucano envereda por uma discussão já oferecida por outros autores da chamada *Escola de Frankfurt*¹³. Trata-se de uma crítica na qual os meios são apresentados como extensão de aparelhos de dominação, cujo objetivo seria manter as massas sem a capacidade de tomar consciência das relações de dominação e exploração na qual se encontram, além de promover um consumismo que as levaria a uma vida escrava. Segundo Freire, são os meios de comunicação de massa “através de cujas técnicas as massas são conduzidas e manipuladas, e, por isto mesmo, não se encontram comprometidas num processo educativo-libertador.”

Entende-se a partir desta leitura crítica, a desconfiança e distância que a educação popular e seus desdobramentos no campo pedagógico têm das tecnologias da informação e comunicação, das redes sociais e das plataformas de produção e divulgação de conteúdo. Não obstante, uma profunda mudança tem acontecido nas últimas décadas e levam a pensar que esta leitura, e a própria tendência pedagógica libertadora, apresenta um limite como ferramenta para compreensão da realidade e para o desenho de propostas de comunicação que visem uma relação outra com setores da sociedade invisibilizados e impossibilitados de ter sua fala reconhecida como válida no processo comunicacional.

É nesta situação problematizada que a necessidade de indagar por outros paradigmas da comunicação, termina sendo alvo de interesse para levantar novas inquietações e possíveis usos das tecnologias da informação e comunicação, neste caso, o podcast.

Nas pesquisas realizadas para preencher esta demanda, foram estudadas algumas teorias e autores que se localizam

13. Um dos autores mais destacados na crítica aos meios de comunicação de massas foi Herbert Marcuse na sua clássica obra *A ideologia da sociedade industrial*, mas que se popularizou no mundo acadêmico pelo seu subtítulo: “O Homem Unidimensional”, publicado em 1964.

dentro do chamado paradigma da *materialidade da comunicação*. Felinto (2001) tem apontado algumas possibilidades de incursionar nesta teoria a partir do mapeamento dos trabalhos produzidos pela Universidade de Stanford sob a liderança do alemão Hans Ulrich Gumbrecht. Segundo Felinto, as materialidades da comunicação apontam para um fato cotidiano na comunicação, mas que termina sendo imperceptível: toda comunicação depende de uma materialidade. Ao aprofundar-se nesta ideia, pode-se afirmar ainda que, o significado depende da materialidade pela qual a mensagem é veiculada ou que o significado depende do meio, o qual inverte uma tradição ocidental atrelada à preponderância do significado, do espírito, sob a mensagem.

Entre os autores localizados neste paradigma, estão os trabalhos de Marshall McLuhan que chamam a atenção para entender as possibilidades do podcast como estratégia de comunicação. No célebre livro, *Os meios de comunicação como extensões do homem*, McLuhan identifica o século XX como a *idade da angústia* caracterizada pelo fato do sistema nervoso do ser humano ter sido projetado fora nos diferentes aparelhos de comunicação. É a partir desta ideia que o autor da reconhecida fórmula *o meio é a mensagem*, coloca o desafio de entender como operam os diferentes dispositivos comunicacionais na atualidade.

Antes de prosseguir, destaquemos aqui como o trabalho desenvolvido por este autor se apresenta com uma riqueza inquestionável já para sua época e que continua a estar vigente para tentar entender a complexidade surgida a partir da massificação da internet e a multiplicação de aplicativos. Embora contemporâneo com alguns dos autores que disputaram toda uma narrativa do popular (educação, comunicação, etc.), os trabalhos de McLuhan se despontam de outras teorias por ter visionado o poder da internet diante dos meios de comunicação clássicos e que deram origem à discussão

sobre os chamados meios massivos de comunicação e todo seu desdobramento ideológico.

Se aceitamos, como McLuhan, que a mensagem transmitida por um meio é sempre outro meio, a intenção de procurar a mensagem original parece não fazer sentido, é um sem-sentido no mais puro entendimento das materialidades da comunicação. Dito isto, mais que centrar a atenção sob a mensagem, o seu sentido, um estudo hermenêutico da comunicação, o caminho a ser transitado parece ser o do estudo dos meios. É assim que o pensador canadense desenvolve nas suas pesquisas uma possibilidade de entender os meios como extensões do ser humano a partir de uma classificação binária: meios frios e meios quentes. Segundo o autor:

Há um princípio básico pelo qual se pode distinguir um meio quente, como o rádio, de um meio frio, como o telefone, ou um meio quente, como o cinema, de um meio frio, como a televisão. Um meio quente é aquele que prolonga um único de nossos sentidos e em “alta definição”. Alta definição se refere a um estado de alta saturação de dados. Visualmente, uma fotografia se distingue pela “alta definição”. Já uma caricatura ou um desenho animado são de “baixa definição”, pois fornecem pouca informação visual. O telefone é um meio frio, ou de baixa definição, porque ao ouvido é fornecida uma magra quantidade de informação. A fala é um meio frio de baixa definição, porque muito pouco é fornecido e muita coisa deve ser preenchida pelo ouvinte. Por outro lado, os meios quentes não deixam muita coisa a ser preenchida ou completada pela audiência. Segue-se naturalmente que um meio quente como o rádio, é um meio frio, como o telefone, têm efeitos bem diferentes sobre seus usuários. (MC LUHAN, 1974, p. 28).

Como podemos testemunhar, a classificação proposta pelo autor ganha no século XXI um nível de complexidade muito maior. Hoje, além dos meios massivos de comunicação, dos quais fala Freire no texto já citado, temos uma revolução da informação e da comunicação materializada na internet e suas diversas formas de uso. Desde algumas já clássicas como o Facebook até outras mais atuais como o Tik Tok, e é nesta diversidade ecossistêmica virtual que se inscreve o podcast. A nosso ver, esta ferramenta se aproxima à rádio, classificada por McLuhan como meio quente, o qual “não deixa muita coisa a ser preenchida ou completada pela audiência” e onde “As mensagens bem delineadas são mais adequadas aos meios quentes”.

A partir do trabalho de McLuhan, uma questão importante precisa ser aventada: o porquê mesmo tendo uma revolução da informação e a comunicação, meios clássicos como a rádio ainda persistem, se adaptando, inclusive à internet? Esta questão pode ajudar a resolver uma outra pergunta que estimulou a escrita deste texto: por que o podcast tem ganhado um uso tão rápido em diferentes espaços sociais? Retomando a resposta que McLuhan dá para explicar a permanência da rádio, podemos, a maneira de hipótese afirmar que o efeito do podcast sobre os seres humanos está vinculado a um efeito de sua história tribal. Dito de outra forma, a rádio e o podcast são os tambores da pós-modernidade.

Realizadas as devidas considerações teóricas, o texto agora se debruça sobre a prática do planejamento e uso do podcast.

Como elaborar um podcast?

A criação de canais de podcast ainda é vista como um tabu para alguns, pois a complexidade imaginada para a elaboração e montagem do material em si, traz uma insegurança a quem irá produzi-lo. Mas, a dificuldade não pode ser vista como impeditivo para a sua produção. É importante ressaltar o quanto o podcast, enquanto um arquivo de áudio, pode ser ouvido a qualquer momento, inclusive durante a realização de outras atividades, pois é um material projetado única e exclusivamente para ser consumido de forma auditiva, sem que precise ser feita uma associação audiovisual, e por isso os podcasts vêm se tornando uma das maiores fontes de conteúdo que facilitam o acesso à informação.

Para facilitar a compreensão e montagem de um podcast, abordaremos um roteiro de confecção com apenas 10 passos a serem seguidos, que sirvam de guia para futuros produtores de conteúdo. Os passos contemplarão perguntas chave, para auxiliar na construção do seu roteiro.

Roteiro para elaboração de um podcast

Passo 1: Escolha do tema. “Que tema abordarei?”

O tema da sua produção é uma excelente questão a ser pensada, antes mesmo de iniciar a elaboração do podcast em si. Pré-estabelecer um tema é fundamental para a organização e montagem de todo o material. O tema é de escolha do criador do conteúdo, mas manter o foco no tema proposto para o podcast é fundamental, e facilita a escolha do ouvinte de acompanhar ou não o material.

Passo 2: Fontes de pesquisa. “Quais serão as minhas fontes de pesquisa? Livros? Revistas? Artigos?”

Para falar de um assunto, qualquer que seja, é importante utilizar-se de fontes confiáveis. A internet é bombardeada diariamente com as famosas *Fake News*, e a credibilidade do seu trabalho depende muito da veracidade da informação que será passada. Vale salientar que ter opinião não é nenhum problema, mas que tratá-la e repassá-la como verdade absoluta sim. Procure sempre repassar informações verídicas e de fontes confiáveis, agregando assim credibilidade a sua produção

Passo 3: Escolha do público. “Quem será o meu público-alvo?” A escolha do público-alvo é, sem dúvidas, uma das etapas mais importantes para o sucesso do seu podcast. Do que adianta preparar um material excelente e utilizar uma linguagem ou mecanismos que não chamem a atenção do seu público-alvo? É importante que o seu material esteja adaptado para os ouvintes que desejam se conquistar.

Passo 4: Abordagem do tema. “Como abordarei o tema em questão?”

Este passo está inteiramente ligado ao passo anterior. Se você quer falar com os jovens, em alguns casos e para alguns temas, pode-se utilizar uma linguagem mais informal, mais próxima do que eles utilizam no dia a dia. Se seu público for pessoas acima dos 60 anos, utilizar uma linguagem um pouco mais contida, mais formal, por assim dizer. O ideal é estar sempre de olho na forma como as pessoas das diversas faixas etárias se comunicam, então é recomendável fazer uma análise a respeito de como abordar o seu tema para aquele público.

Passo 5: Ferramenta de áudio. “Qual ferramenta utilizarei para gravar e editar o meu podcast?”

Para escolher uma ferramenta, é necessário saber quais recursos você gostaria de ter disponíveis na hora da sua produção. Por isso, é de extrema importância que haja uma pesquisa

sobre as ferramentas disponíveis, e sua utilização, para que a escolhida seja realmente a que te oferecerá praticidade, conforto e os recursos necessários. Existem várias ferramentas, gratuitas e ou para assinantes, que podem ser utilizadas na sua produção.

Passo 6: Convidados.

6.1. “Receberei convidados?”

A decisão de receber ou não convidados não é definitiva, mas serve como um norte para organizar as ideias do que irá ser produzido. É sempre importante definir previamente o número de convidados, e sobre que tema cada um falará. Para agregar credibilidade, prepare um convite com uma boa arte.

6.2. “Será em formato de entrevista?”

Se você decidir recebê-los, é importante fazer uma programação de como o podcast será gravado. A entrevista não é a única abordagem de receber um convidado, dependendo do tema e da forma como ele será exposto, o convidado pode apenas expor o conteúdo, sem o bate volta das perguntas e respostas.

Passo 7: Tempo de duração. “Quanto tempo terá o meu podcast?”

Saber o tempo de duração do podcast é fundamental para a organização do roteiro. De acordo com o tempo proposto para a gravação você pode se organizar e definir o tempo que cada tema ou cada convidado terá disponível.

Passo 8: Edição

8.1. “O meu podcast será gravado em um único bloco ou terá intervalos?”

A edição do seu podcast requer muita atenção, pois a depender da quantidade de conteúdo ou de convidados e do tempo de duração da sua produção, você poderá definir se o áudio final será mantido em apenas um bloco, ou se terá intervalos, para que não fique cansativo para o ouvinte. Se for utilizar intervalos, é importante programar o que será falado ou apresentado durante este tempo.

8.2. "O meu podcast terá um fundo musical?"

Ao contrário do que algumas pessoas pensam, um fundo musical pode ser um grande diferencial na sua produção. Uma música de fundo pode preencher aquela sensação de vazio que fica ao fundo do áudio, e até mesmo os ruídos que são imperceptíveis na hora da gravação, mas que são muito notáveis na hora da edição. Sempre dê preferência a sons instrumentais, não muito fortes, para que não entrem em conflito com a voz do locutor.

Passo 9: Duração da temporada. "Quantos episódios gravarei? Será que o conteúdo estará repartido de forma que todos os episódios tenham a mesma duração?"

Para programar a sua temporada, é ideal fazer um planejamento de todos os temas que serão abordados, para ter o número de episódios, e até mesmo para saber se todos os episódios irão se encaixar no tempo pré-estabelecido no passo 7. O ideal é sempre se organizar por temporada, pois a partir do momento em que todos os temas e possíveis convidados forem confirmados, a próxima temporada já poderá ser programada.

Passo 10: Revisão do roteiro. "Meu roteiro está satisfatório? Será que com este roteiro meu podcast será atrativo para os ouvintes?"

E chegamos ao último passo, porém não menos importante. A revisão do roteiro é fundamental para observar a coerência entre todos os elementos que foram propostos. Além da leitura repetida vezes, é necessário ser realista para encarar o que pode e o que não pode ser feito. Um bom roteiro é um roteiro que pode ser executado. Finalizar o roteiro não significa que alterações não possam ser feitas, é justamente o contrário, este é o momento de corrigir ou modificar o que for necessário.

Considerações finais

Mesmo diante de todas as dificuldades e da complexidade em abordar assuntos relacionados ao Sistema Agroalimentar, o uso da tecnologia como forte aliada auxilia a comunicação entre professores e estudantes, em específico os podcasts, que facilitam o ensino e a aprendizagem, além de desmistificar o uso da tecnologia como algo inacessível e inalcançável.

A experiência de poder ministrar uma oficina, enquanto estudante de graduação, e repassar um conhecimento adquirido movimentando a roda gigante do ensinar e aprender, ultrapassando os limites de que o professor deve apenas ensinar e o estudante deve se preocupar apenas em aprender.

A troca de experiências agrega e enriquece todos os envolvidos, e vale sempre ressaltar que todos têm algo a ensinar, seja por uma experiência acadêmica, adquirida com estudos e pesquisas, ou experiências de vida, que são adquiridas a todo momento e a todo instante. O conhecimento precisa ser expandido, e para isso todos devem respeitar as ideias e vivências dos outros, assim como contribuir com a sua parcela.

Bibliografia

- BARIN, C. S. et al. Práticas pedagógicas inovadoras: o uso do podcast na perspectiva da sala de aula invertida. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 17, n. 3, 2019.
- CARMO, M. S. do et al. **Reestruturação do sistema agroalimentar no Brasil**: a diversificação da demanda e a flexibilidade da oferta. 1994.
- FELINTO, E. Materialidades da Comunicação: Por um Novo Lugar da Matéria na Teoria da Comunicação. **Ciberlegenda**, n. 5, 2001.
- FLEXOR, G. A globalização do sistema agroalimentar e seus desafios para o Brasil. **Revista Economia Ensaios**, v. 21, n. 1, 2006.
- FONTES, F. F. O que é a virada linguística?. **Trivium**, Rio de Janeiro v. 12, n. 2, p. 3-17, dez. 2020
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. 7a ed.
- JESUS, W. B. de. **Podcast e educação: um estudo de caso**. 2014.
- LARROSA, B. J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por Leituras SME. Campinas, 2002.
- MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Editora Cultrix, 1974.
- RODRIGUES, R. et al. Drivers de mudanças no sistema agroalimentar brasileiro. **Parcerias Estratégicas**, v. 17, n. 34, p. 07-44, 2013.
- SOARES, A. B. **O uso pedagógico do Podcast na Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Colégio Técnico Industrial - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Santa Maria -RS, 2017.

TRICHES, R. M.; SCHNEIDER, S. Alimentação, sistema agroalimentar e os consumidores: novas conexões para o desenvolvimento rural. **Cuadernos de desarrollo rural**, v. 12, n. 75, p. 55-75, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The state of food security and nutrition in the world 2020**: transforming food systems for affordable healthy diets. Food & Agriculture Org., 2020.

XAVIER, L. P. et al. Soberania alimentar: proposta da via campestre para o sistema agroalimentar. **Brazilian Journal of Development**, v. 4, n. 7, p. 4454-4466, 2018.

WITTGENSTEIN, L. **Tratado lógico-filosófico**; Investigações filosóficas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

**El espacio
rural del litoral
pacífico caucano:
perspectivas desde
la oralitura negra**

Juan Gabriel Contreras Zapata

Resumo

Este trabalho é resultado de um processo de pesquisa realizado nos municípios de Guapi e Timbiquí, na Costa do Pacífico caucano da Colômbia, região habitada principalmente por comunidades negras. Para essas comunidades rurais, a oralidade tem sido um elemento insubstituível, do ponto de vista comunicacional e discursivo, para a recriação de práticas e saberes localizados que produzem a diferenciação e singularidade desse espaço aquático. Dentro do campo da oralidade, destaco expressões literárias, tais como, a literatura negra, com o objetivo de tornar visível como ela se articula a práticas espaciais e relações recíprocas que definem uma rede de desejos e possibilidades para a construção de espaços ou lugares diferenciados, alternativas, radicalmente opostas às espacialidades dominantes, abstratas e desencarnadas, orientadas unicamente para o domínio funcional do espaço.

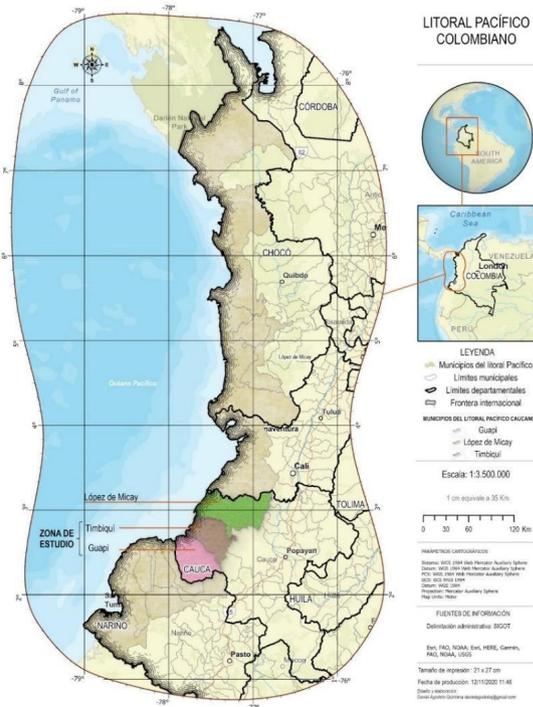
Resumen

Este trabajo es el resultado de un proceso de investigación desarrollado en los municipios de Guapi y Timbiquí, en el Litoral Pacífico caucano de Colombia, región habitada en su mayoría por comunidades negras. Para estas comunidades de raigambre rural, la oralidad ha sido un elemento insustituible, desde el punto de vista comunicacional y discursivo, para la recreación de prácticas y saberes localizados productores de la diferencia y unicidad de este espacio acuático. Dentro del campo de la oralidad, destaco las expresiones literarias, esto es, la *oralitura negra*, con el objetivo de visibilizar cómo se encuentra articulada a prácticas espaciales y relaciones de reciprocidad que definen un marco de deseo y posibilidades de construcción de espacios diferenciales o lugarizaciones alternativas, radicalmente opuestas a las espacialidades dominantes, abstractas y descorporalizadas, orientadas únicamente al dominio funcional del espacio.

Introducción

El presente capítulo se deriva de algunos desarrollos sustantivos en el marco de mi tesis doctoral titulada “Orality negra y Política de Lugar en el Litoral Pacífico Caucaño de Colombia”¹⁴ La zona de estudio está acotada por los municipios de Guapi y Timbiquí, ubicados en el Litoral Pacífico Caucaño¹⁵, en el sur occidente de Colombia.

Figura 1. Ubicación de la zona de estudio



Fuente: Contreras y Agudelo (2017), con base en Sigot y Bing

14. Realicé un corto video con material audiovisual recolectado durante el trabajo de campo, en el que muestro una imagen de las motivaciones personales que impulsaron la investigación. Ver: https://www.youtube.com/watch?v=ElwMBEO_EZw

15. En términos político-administrativos pertenece al departamento del Cauca

Entiendo el Pacífico colombiano, y en particular su litoral, como un espacio acuático (Oslender, 2008, 2010), es decir, como un lugar en el que una multiplicidad de factores acuáticos como la compleja red de ríos y manglares, la alta precipitación, los ciclos de las mareas y la humedad siempre suspendida en la atmósfera, impactan significativamente en las formas en que los grupos, sociedades y culturas que allí habitan, usan, se organizan, y le dan sentido al espacio.

De este modo, los elementos acuáticos, y especialmente los ríos, son concebidos como referentes constitutivos de las formas de territorialidad que allí tienen lugar, convirtiéndose en los principales referentes del tiempo y el espacio, en los que se indican los usos del espacio y los códigos de su configuración simbólica para las poblaciones rurales que allí habitan (RESTREPO, 1996). Los ríos adquieren connotaciones que van más allá de su consideración simple como corrientes naturales de agua, y pasan a ser asumidos como espacios sociales en donde tienen lugar múltiples actividades cotidianas, que hacen de éstos, referentes espaciales por los que se movilizan diversas percepciones y representaciones, las cuales ingresan positivamente en los procesos de construcción identitaria de las “comunidades negras”¹⁶ que viven allí.

16. Hablar de “comunidades negras”, así, entre comillas, tiene que ver con la insistencia de Restrepo (2013) por comprender esta noción como el resultado de un proceso conflictivo de configuración de un campo discursivo y de visibilidades que producen al sujeto de la etnicidad, y no de suponer la etnicidad negra como algo dado de antemano y referido a un “otro” esencialmente diferenciado respecto de un “nosotros” naturalizado. La Ley 70 de 1993 define “comunidades negras” así: “conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos”, definición inspirada en el único modelo de alteridad con el que para entonces contaba el país, el de los pueblos indígenas. Para Restrepo (2017), el supuesto de que el término “negro” refiere de manera unívoca a las prácticas y discursos racistas, es problemático en términos teóricos, históricos y políticos. Desde su argumento, no hay una asociación necesaria entre significante y significado, con lo cual, el sentido de “lo negro” es contextual y multiacentuado (Hall, 2010). Así mismo, se trata de un término que históricamente ha sido y sigue

Este vasto y profundo espacio rural acuático del Litoral Pacífico condensa y expresa diversas formas de territorialidad, es decir, diferentes prácticas y discursos que determinan múltiples modalidades de su apropiación material y simbólica. Así, la especificidad y unicidad de este lugar no es definida de manera unívoca, por el contrario, hay que reconocer que allí se yuxtaponen y confrontan territorialidades diversas que en muchos casos entran en conflicto por la totalización de los sentidos de lugar que ellas vehiculizan.

Dichas territorialidades se articulan en moldes culturales diversos, con especial fuerza, a través de la oralidad, en cuyos registros se articulan tales moldes (LOSONCZY, 1999). Para las poblaciones negras campesinas que viven en esta región del país, la oralidad constituye un elemento insustituible y activo dentro de los complejos procesos de producción y transmisión de los saberes y experiencias locales del lugar. Su reproducción e invención permanente hace parte integral de los estratos que conforman la memoria de la *negridad* del Pacífico colombiano; con lo cual, es fundamental como medio por el que transita la comunicación discursiva de los pobladores negros del litoral.

siendo disputado; además, el hecho de que exista un sentido dominante de lo negro como algo peyorativo, resalta el potencial político de su uso por parte de sectores subordinados, y de quienes se identifican con sus causas, alrededor de consignas como “lo negro es bello” o “Black lives matter”. Aunque términos como afrodescendiente o afrocolombiano se hayan instalado en el lenguaje políticamente correcto, como eufemismo de lo negro, el presente trabajo adhiere a la noción de “negro”, en sintonía con el reconocimiento realizado en la constituyente de 1991, al referir a las “comunidades negras” como un sujeto político clave, con derechos políticos y territoriales, en el mapa multicultural de la nación.

De los nexos entre oralitura negra y producción del lugar acuático

Entiendo la oralitura como el arte que prioriza lo oral como canal de comunicación: lo contado y lo cantado, siendo así, literatura de la oralidad. Tradición oral, literatura oral, producción oral, historia contada y cantada, son todas formas de referirse a la oralidad (MOTTA, 2002). Asumo la oralidad negra, tanto en sus formas poéticas como cotidianas, en su carácter comunicacional y discursivo, como un lenguaje vivo y cultural – material y simbólico – de las poblaciones negras del Litoral Pacífico caucano. La concepción sobre el lenguaje, presente en los trabajos de Fanon (1973), Gramsci (1999) y Bajtín (1982), sirve de marco para pensar la oralidad negra desde una perspectiva relacional, dinámica y contextual; en el sentido en que más que los aspectos propiamente lingüísticos, me interesa la dimensión comunicacional y discursiva del lenguaje, especialmente la historicidad y las relaciones del lenguaje con el mundo, indisociables del problema del poder y la ideología.

La oralidad al ser fuente expresiva y forma de comunicación, refiere a un “conjunto de manifestaciones culturales, a los actos cotidianos de cada momento de la vida y de la muerte, a los traumas, desarraigos y angustias étnicas, a propuestas y respuestas sobre lo que les acontece y a su próximo devenir” (MOTTA, 1992, p. 9). La oralidad es, a mi modo de ver, el *documento reflexivo*¹⁷, más genuino que la *gente negra* ha acumulado a través del tiempo, contenedor y dinamizador de hechos narrativos, interpretaciones del pasado y del presente transmitidos de boca en boca. “El hecho de oír a las gentes del pueblo,

17. En el sentido en que para las sociedades de tradición oral la palabra hablada tiene un peso igual al que el documento tiene en las sociedades de tradición escrita, a pesar de que son dos medios de comunicación muy diferente, el peso en éste caso está dado en lo vinculante de la palabra - acción.

permite no solo escucharlas sino reencontrar las huellas del pasado, los rastros de mundos desaparecidos y el pueblo es un conversatorio" (MOTTA, 2002, p. 101).

Asentada en la oralidad, se despliega el campo de la *oralitura* equiparable al concepto más amplio de *literatura de la oralidad*, que, al decir de Zapata, da cuenta del "haber de las experiencias culturales que puede guardarse en la memoria o en el papel escrito" (2010, p. 181). Se trata, entonces, de una literatura "otra" cuyo anclaje es la oralidad y la ritualidad; proviene del silencio, la memoria y las prácticas socio-espaciales históricas y cotidianas; está vinculada a las tradiciones, el folclor, los archivos e idiomas; y habla de las preocupaciones y la totalidad del mundo en el que se habita (MENDIZÁBAL, 2012). La *oralitura* se refiere, en suma, al conjunto de cualidades literarias dentro del juego de la tradición oral (MARTINS, 2013 [1997]).

En el caso de la *oralitura negra* se da vida a una forma de expresión estrechamente relacionada con el cuerpo: su performatividad y contexto; de allí que no se considere como una recreación pura de la palabra, sino como un elemento que integra en sus formas la cadencia de la música, la gestualidad y corporalidad de la danza, dentro de un lenguaje repleto de connotaciones mágico-religiosas, filosóficas, festivas, concretas y simbólicas (MOTTA, 2005).

La *oralitura* del Pacífico colombiano se transmite fundamentalmente en la música y la danza, con una gran diversidad, representada en el *currulao*: ritmo folclórico representativo del centro y sur del Pacífico; la *juga*, género musical cadencioso, utilizado en funerales y navidades, similar al *currulao*; los *alabaos*, cantos a capella, ritual que se celebra cuando una persona muere; los *arrullos*, que son cantos para festejar al Niño Dios y a los santos patronos, se cantan fundamentalmente en el velorio de los niños. Estos ritmos se acompañan de instrumentos

tradicionales como la marimba¹⁸, el cununo¹⁹ y el guasá²⁰, a los cuales se suma el bombo²¹, los cuales trabajan al unísono con las formas verbales en una permanente reinvencción.

Un aspecto fundamental de la *oralitura* es el de constituir en un contexto sociohistórico determinado, un complejo sistema simbólico, en el que cantos y cuentos, mitos, leyendas y relatos, hacen posibles diferentes interpretaciones de las relaciones de los seres humanos con el cosmos y territorio. Es así como se encuentra que en el *mundo negro* del Pacífico caucano, lugares y gentes están continuamente representándose en las formas verbales: la vastedad del cosmos; los espacios del trabajo cotidiano (pesca, caza, siembra); los ríos, selvas, esteros y mares; los espíritus que deambulan a través y entre diferentes espacios; los fenómenos naturales y los avatares para encararlos; los viajes, literales y figurados, integran los sentidos del lugar acuático en el mundo negro. Oralidad y espacialidad guardan una relación estrecha en la vida de

18. Instrumento idiófono, compuesto por 18 a 24 placas o láminas de chonta o palma de chontaduro (Guilielma gasipaes o Humiria procera) dispuestas de mayor a menor, con resonadores de tubos de guadua (*Guadua angustifolia*). Se percuten con unas baquetas que terminan en una bola de caucho crudo (MIÑANA, 1990; y las “cantaoras” son quienes suelen agitar el guasá, instrumento cilíndrico cerrado en ambos extremos, y el cual contiene semillas secas.

19. Instrumento de percusión cónico de una membrana de cuero de tatabro o venado y fondo cerrado, hecho de un tronco de árbol de balsa. Existen cununo macho (lleva la base rítmica) y cununo hembra (SERRANO, 2018); que se percuten con las manos directamente.

20. Instrumento de percusión característico del litoral Pacífico sur colombiano. Se fabrica con un trozo de balsa o de guadua hueca de unos 30 centímetros de longitud, atravesado por puntillas de chonta (palma de la región). El sonido se produce por piedras o semillas secas que tiene en su interior (SERRANO, 2018, párr. 18).

21. Tambor cilíndrico. Consta de dos membranas y se elabora con madera “vacuada”, de árboles como el balsa (*Ochroma pyramidale*), el aliso (*Alnus* sp) o el aguacatillo (*Behilmedia* sp., *Nectandra* sp.). La madera se forra en cuero de chivo o becerrón (el material original consistía en una membrana con piel de venado, la cual recibe el golpe, y la otra con piel de tatabro, la que recibe la vibración). Otra diferencia con el cununo, que se golpea con la mano, es la utilización de baquetas de madera que en uno de sus extremos está forrado en trapo (DÍAZ, 2017).

los grupos negros del Litoral Pacífico caucano. Por lo tanto, la oralitura negra participa de manera activa en la producción de conocimientos, saberes y memorias sobre el lugar.

En oposición a las lógicas opresivas de dominación del espacio, el “decir” de la *oralitura negra* expresa modos diferenciales de su apropiación. La apuesta de estas “comunidades de base étnico-territorial”, según Escobar (2012), está definida por la defensa, resistencia, oposición y afirmación de los discursos y prácticas basadas-en-lugar, respecto de las lógicas espaciales abstractas y descorporalizadas. Hay pues un espacio *vivido*, el de las actividades cotidianas, por eso mismo concreto, corporal, subjetivo, que actúa contra las representaciones y las prácticas espaciales dominantes en la sociedad capitalista de nuestros días. En dicho espacio se afirma lo privado contra lo público²², prevalecen los “sujetos” sobre los cálculos (LEFEBVRE, [1974] 2013).

Entonces la *literatura de la oralidad*, siendo resultado de la multiplicidad, aunque contiene acentos propios de los discursos hegemónicos “aplanadores” del espacio, es en un sentido amplio y profundo, portadora de discursos e imaginarios geográficos con capacidad de producir espacios diferenciales que interrumpan los ritmos dominantes de su producción. Asumida desde su potencial disruptivo, la oralitura negra en el contexto rural del Litoral Pacífico caucano, desafía las representaciones abstractas y mecanicistas sobre el espacio, constituyéndose en un “discurso de resistencia” (OSLENDER, 2003); es decir, expresa un lenguaje dinámico que, en tanto

22. Para Arendt (2013) uno de los rasgos fundamentales del totalitarismo es su aparición como un régimen en el que todo se torna público en la medida que se profundizan de manera complementaria las experiencias de la soledad y el aislamiento. El totalitarismo en tanto fenómeno de masas, exalta el individualismo gregario en el que unos se comprimen contra los otros con total indiferencia; es decir, sin identidad, la cual emerge únicamente en la relación con los otros, en el encuentro con la diferencia. He aquí el fundamento de la contradicción señalada por Lefebvre, donde la vida privada – que tiene lugar en la cotidianidad, y donde el ser humano se arraiga íntima y concretamente al mundo- es sistemáticamente anulada por lo público totalitario.

vehículo de memorias, valores, saberes y sentimientos del pueblo negro, afirma “identidades de resistencia” desde las cuales es posible re-pensar y re-narrar la historia y experiencia vital del espacio rural.

Desde esta mirada, la *oralitura negra* se refiere a prácticas discursivas de resistencia fuertemente ancladas en la materialidad de los lugares, en su corporalidad. El lugar como cuerpo²³, “habla” de los silencios, borramientos, censuras, denegaciones, desconocimientos y subalternaciones del cuerpo por parte de los logocéntricos “discursos sobre el cuerpo”; pero también, de la *discursividad social* propia “del cuerpo” (del lugar); es decir, de aquello que los cuerpos silenciados e invisibilizados por las formaciones hegemónicas, tienen por decir y mostrar. En este sentido, pensando desde el concepto de *semiopraxis* expuesto por Grosso (2008), la oralidad devela la intrincada “interculturalidad” presente en el proceso de hacer sentido de lugar, toda vez que expresa la interacción de “las ‘prácticas discursivas’ en la corporalidad irreductible e irrebalsable de las relaciones sociales” (GROSSO, 2008, p. 237).

Enactuando el lugar acuático

Un aspecto central en el proceso de producción del espacio rural en el Litoral Pacífico caucano, se vincula con la idea de *práctica espacial*. Las prácticas espaciales hacen referencia a las intervenciones y experiencias materiales, físicas, que realizan los habitantes de un lugar. Reflejan la conformación de una forma de vida atravesada por procesos históricos de apropiación y dominación, expresada en particulares modelos de producción económica, social, política y cultural.

23. En la lectura foucaultiana de Grosso (2009), el cuerpo es la “superficie de inscripción de los sucesos”, donde se entrecruzan deseos y fuerzas, que entran en lucha, en inagotable conflicto y hacen de él un “volumen en perpetuo derrumbamiento”.

Las *prácticas espaciales* suponen que el espacio se moldea a partir de las relaciones sociales de producción y reproducción inherentes a cada sociedad, por lo que definen, plantean y presuponen el espacio. Lefebvre ([1974] 2013) articula estas prácticas a la noción de *espacio percibido*, el cual se puede experimentar mediante los sentidos al relacionarnos con los objetos y flujos que percibimos cotidianamente, por lo que incluye la producción material de las necesidades de la vida cotidiana: viviendas, vías, recorridos diarios, lugares de encuentro, etc.

Las prácticas espaciales no se definen por una mirada abstracta del espacio, sino que, en un sentido radicalmente integrador, involucra un proceso de *enacción*; es decir, una *acción corporizada* que expresa una incesante y perpetua continuidad entre ser y mundo; o dicho en palabras de Maturana y Varela (1987, p. 13) la “coincidencia continua de nuestro ser, nuestro hacer y nuestro conocer”. La perspectiva enactiva se condensa en la siguiente afirmación de un habitante del Litoral: “yo sembraba plátano, banano, ñame, caña, maíz, arroz, criaba puercos, criaba gallinas y echaba mi inteligencia: varas, catangas, cabos, trasmallo, de eso vivía”²⁴. Una mirada relacional es fundamental si se quiere reconocer la importancia de las prácticas espaciales como fuerza generativa del mundo negro del Litoral Pacífico caucano. Son diversas las formas como los pobladores negros rurales del Litoral, han usado, apropiado y co-creado el Litoral: la pesca en ríos y mares; la recolección de conchas en los esteros; la actividad minera en las arenas aluviales; la caza en el monte; la agricultura en condiciones particulares de asociación del bosque tropical y las aguas circundantes, hacen parte del inmenso repertorio de prácticas con el que los pueblos negros se han adaptado a las condiciones ecosistémicas del Litoral. Este acoplamiento en

24. Pacífico colombiano: Entre la vida, el desarraigo y la resistencia (2013) Consultado en youtu.be/vw35Xn5fNlw

parte se explica por la capacidad que han tenido los habitantes del mundo rural negro, de combinar diferentes actividades productivas, en función de las características propias de los ecosistemas, a partir de lo que Oslender (2004) denomina como *lógica del río*.

Esta *lógica del río* expresa un tipo particular de relación de los seres humanos con los ecosistemas y consigo mismos, que permea todas las relaciones familiares y de trabajo, la propiedad de la tierra y los modelos de asentamiento, por ejemplo. Como lo señala Birenbaum (2007), las poblaciones negras en la región Pacífico de Colombia, se han instalado a lo largo de las riberas de los más de 240 ríos que la surcan. Las casas de las poblaciones negras del Pacífico Caucaño son construidas sobre pilotes por encima de los ríos para evitar la inundación por mareas altas.

Figura 2. Edificaciones sobre pilotes, Corasal, Timbiquí. (2016)



Fuente: Trabajo de campo (2016)

Figura 3. Recolección de conchas, El Cuerval (Timbiquí, 2016)



Fuente: Trabajo de campo. Fotografía propia (2016)

Comadre Mayeya vámonos para el estero
a sacar la piangua, oiíiii ieiaaa
Saqué mola rapidito que ya está subiendo el agua,
nos estamos inundando oiíiii ieiaaa²⁶
(Socavón de Timbiquí. Tema: “Comadre Mayeya”)

Para muchas familias esta actividad significa la obtención de un ingreso básico para el sustento diario, como lo expresa una recolectora de conchas del Litoral, “la actividad mía es conchar todos los días, porque de eso como, me pongo mi

26. Socavón de Timbiquí. Tema: “Comadre Mayeya”. 2009. Consultado en: [youtube.com/watch?v=yjV1tFsNilg](https://www.youtube.com/watch?v=yjV1tFsNilg)

vestidito [...] de todas maneras todos tenemos forma, manera de cómo vivir”²⁷

Por su parte, en la práctica espacial de la pesca, se obtiene gran diversidad de peces como la pequeña canchimala, capturada con anzuelos en bocanas y ríos; el pargo rojo pescado en mar abierto; el dócil guacuco de agua dulce y el arisco tiburón o también conocido como toyo, de aguas salobres.

La jornada de los pescadores es cantada por el grupo “Ancestros” (conformado en la ciudad de Cali con artistas del Litoral):

María veniii, veniii, veniii
Vamo´a empeza la choca que el sábaló
viene como a la loca, anda por él,
decile a Cloromiro que el sábaló
viene de viro a viro, y la catanga tráela con bejuco,
para llenarla
de sábaló y guacuco, hacele bulla,
hacele que se cansa, y ya cansado
dirá vende la champa (bis)²⁸
(Grupo Ancestros. Tema “La Choca”)

Otro conjunto de prácticas espaciales de gran importancia económica y cultural son las que se realizan en el “monte”. Las sociedades negras rurales del Pacífico, indica Restrepo (2002), distinguen tres categorías de monte, en función de que tan intervenido se encuentra por la acción antrópica. Por un lado, está el monte “biche” o “bravo”, el cual corresponde al espacio selvático virgen, aún sin cultivar, o que, en caso de haber sido cultivado, son ilegibles las marcas humanas de su uso. El monte “alzao” es aquel donde el bosque ha reemplazado lo que

27. Ruta Sur “Conchar y Sobrevivir. Serie Capítulo 06. Canal Señal Colombia. 2013. Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=QGIC4lfzRY>

28. Grupo Ancestros. Tema “La Choca”. Álbum: Matices. 2011. Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=zrioSdCyl5o>

antes fuera un terreno cultivado. Por último, se conoce como “rastrojo” al área de cultivo abandonada donde la vegetación silvestre recién empieza a crecer.

Los espacios dedicados al cultivo con el fin de vender el producto de la cosecha, son llamados *colinos* y *rozas*. Los primeros, cuyo nombre deriva de la forma de siembra del plátano, son espacios relativamente retirados de las casas. El recorrido entre uno y otro puede tomar entre unos cuantos minutos a varias horas; así mismo, es común que una sola familia disponga de diferentes colinos ubicados en distintos lugares; en donde se cultivan especies en los diferentes ciclos de crecimiento (Restrepo, 2002). Los colinos se ubican procurando aprovechar los suelos de los diques y terrazas aluviales, a lo largo de ríos y quebradas, que, de esta manera, además de disponer de gran cantidad de nutrientes, pueden protegerse de las crecientes regulares.

A diferencia de los colinos, que suelen instalarse en las inmediaciones de los ríos, las rozas se hallan lejos de estos, internadas en los montes, donde se acostumbra tener cultivos estacionales como el maíz (*Zea mays*) y el frijol (*Phaseolus vulgaris*). En estos sistemas agrícolas, los ciclos lunares cumplen un papel central para la protección de semillas y los procesos de siembra, cultivo y cosecha. Así mismo, la complejidad ecosistémica propia de la naturaleza silvestre del Pacífico. Así lo expresa el Grupo Socavón de Timbiquí:

Vengo de Coteje, yo vengo bajando en mi potrillito ay
ay yo vengo arrimando
cargado de chivo, plátano y maíz, sábalo y mojarra ay
ay yo venía pescando
llegando a mi pueblo de frío temblando oigo un cur-
rulao, ay ay que estaban tocando
aioi traigo la cosecha, oi que yo recogí

aioi sembrando guacuco, oi plátano y maíz²⁹
(Grupo Socavón de Timbiquí. Tema: “Cosechando”)

La costumbre de rotar las parcelas para el barbecho y descanso, sostiene Rodríguez (2008), hace que estos terrenos sean pequeños en términos de extensión, y se encuentren distantes entre sí, de manera que, una parcela nueva de una familia puede estar lejos de sus otras parcelas, esparcidas en diferentes lugares sobre el mismo río. Así mismo, la alternancia entre ciclos de cultivo y recuperación representa otra cualidad esencial de los modelos agrícolas tradicionales usados por los campesinos negros, basados en el respeto a la biodiversidad y renovabilidad ambientales, como una auténtica práctica de conservación.

Además del uso para la agricultura, brujos, curanderos y parteras encuentran en el monte un espacio esencial para el desarrollo de sus actividades. Allí crecen diferentes plantas medicinales, fundamentales en los procesos de curación y actividades rituales. El uso certero de yerbas como el amargo Andrés (*Columnea dimidiata*), la zaragoza (*Aristolochia cordifolia*), la sangre gallina (*Vismia angusta*), el machare (*Symphonia sp.*) y las diferentes especies de mangle (*Laguncularia racemosa*, *Avicennia germinans*, *Rhizophora racemosa*, *Mora megistoperma* y *Pellíciera rhizophorae*), requieren sin duda, un conocimiento amplio y profundo de las plantas y sus ecosistemas.

Otra actividad agrícola que, aunque no se desarrolla en el monte, es de suma importancia para los habitantes del Litoral, es el cultivo de “hierbas de zotea”, que tiene lugar en algún espacio contiguo a la vivienda. Este espacio de cultivo es de dominio femenino, y suele usarse cualquier objeto con capacidad de contener tierra abonada en la cual sembrar: un potrillo en desuso, una carretilla abandonada, una cama de guadua o

29. Grupo Socavón de Timbiquí. Tema: “Cosechando”. Consultado en: [youtube.com/watch?v=pVm8li_8lBA](https://www.youtube.com/watch?v=pVm8li_8lBA)

de madera, o sencillamente, un montón de tarros de plástico o metal. Dice un maestro de la localidad: “Hierbas típicas como el cilantro³⁰ el yuyo, la albahaca, son sembradas en un andamio frente a la casa, por eso se les llama hierbas de zotea”³¹.

Relaciones de reciprocidad

Un aspecto central de las prácticas y saberes ancestrales, reivindicadas en el presente, tiene que ver con las formas empáticas de entendimiento, expresadas en relaciones de reciprocidad entre familiares, amigos y vecinos. La construcción de relaciones basadas en el cuidado mutuo y en la cooperación indican formas empáticas de producción del espacio rural, practicadas en tiempos de los abuelos. La profundidad de los lazos comunitarios, la práctica genuina de la solidaridad y colectividad, se expresan en modelos de reciprocidad como la minga, el cambio de mano, la repartición de los frutos del trabajo como las cosechas, la caza o la pesca, y el uso compartido de la tierra, la mina o el bosque. Los valores comunitarios perviven de esta manera en el ordenamiento espacial, en las redes parentales de familia extensa que incluyen diversas formas de cooperación familiar (MOTTA, 2005). El dar desinteresado constituye una parte importante de las relaciones comunitarias, como actitud abiertamente anticapitalista.

Luis A. Ledesma (comunicación personal, 29 de enero de 2016), expresa la importancia de esos valores comunitarios en los espacios rurales:

Eso [el trabajo cooperativo] se nota en el sector rural. Allá se llamaba “cambio de mano”, uno decía: “Oye, tengo que hacer

30. Cilantro (*Coriandrum sativum*); yuyo (*Urera baccifera*); albahaca (*Ocimum americanum*)

31. Cuando el río suena (Serie de TV Señal Colombia). Capítulo Timbiquí. 2015. Consultado en [youtube.com/watch?v=ukRAT4fRxK0](https://www.youtube.com/watch?v=ukRAT4fRxK0)

un trabajito mañana, por qué no me das una mano” “dame una mano, ayúdame aquí”. Y bueno, la famosa “minga” pues, que esa palabra es india. Yo creo que fueron los indígenas los que inventaron ese término, y era donde se reunía toda la gente a una obra común. Pero había otra que yo trabajaba un día, pero no me pagabas. Cuando vos necesitabas un trabajo yo iba entonces y luego me pagabas ese día de trabajo. “Dame una mano” es distinto al “cambio de mano”. Por ejemplo, yo tengo que mover ese potrillo “ey compañero, deme una manito aquí que quiero arrastrar este potrillo”, entonces usted va y me la da sin ningún compromiso. En el otro, yo te trabajo, pero con el compromiso que cuando yo te necesite vos me ayudás a trabajar. Se colabora mucho. El campesino es muy unido en eso. Cualquiera que esté viendo trabajar a otro, ahí mismo se arrima y lo ayuda (Luis A. Ledesma, Comunicación personal, 29 de enero de 2016).

Históricamente, las relaciones asociativas han sido de gran importancia para los campesinos negros del Litoral pacífico. Es común que entre familiares y amigos acuerden trabajar conjuntamente en función de un beneficio común. Algunas de estas formas de asociatividad responden a lógicas de *reciprocidad*.

La *reciprocidad*, como bien lo expresan Alberti y Mayer (1974) en su trabajo sobre la organización socio-económica tradicional en los Andes peruanos, representa como concepto y praxis, un elemento central en el sistema de producción de “tipo comunitario” que hoy en día tiene una enorme relevancia dentro de sistemas económicos no capitalistas³². En este senti-

32. Los sistemas económicos no capitalistas regularmente se han asociado a los saberes y prácticas nucleadas alrededor de la idea de familia campesina, acuñada por Alexander Chayanov, para quien se trata de “una familia que no contrata fuerza de trabajo exterior, que tiene una cierta extensión de tierra disponible, sus propios medios de producción y que a veces se ve obligada a emplear parte de su fuerza de trabajo en oficios rurales no agrícolas” (CHAYANOV, 1985, 44). Para este autor, el hecho de que existan productores y mercancías en una economía campesina, no por esto es típicamente capitalista. Así, este tipo de economía, estructurada a partir

do, manifiestan que la base estructural sobre la que se soporta la reciprocidad en comunidades rurales cohesionadas por el parentesco, está determinada por la “posesión común de la tierra” que es aprovechada tanto familiar como comunitariamente. Los autores distinguen entre dos tipos de intercambio recíproco, el simétrico y el asimétrico. En el primero, el circuito de intercambio se caracteriza por el hecho de que lo que se da se corresponde con lo que se recibe; así, el campesino ofrece ya sea un bien, o su tiempo y energía, sabiendo que será compensado en igual proporción. En el segundo tipo de intercambio, lo que se entrega no tiene una relación de equivalencia con lo que se recibe.

En las lógicas asociativas de manejo del espacio del Litoral Pacífico, Hoffmann (2004) ofrece un punto de partida anclado en la idea de campesino negro:

Los pobladores negros son campesinos en cuanto tienen una relación privilegiada con el campo, del cual sacan medios de subsistencia y reproducción, y el cual modelan en función de lógicas sociales de negociación y control del espacio, combinando modalidades individuales y colectivas. Es menester aclarar que para nosotros, dado el contexto socio-geográfico del litoral, “ser campesino” supone obviamente combinar las actividades de agricultura con la pesca, recolección y cacería (HOFFMANN, 2004, p. 52).

Al respecto, Luis Ángel Ledesma me decía categóricamente: “Yo soy campesino, yo soy nacido en una vereda que se

de unidades económicas familiares no asalariadas, no ocupa obreros pagados, sino que se reproduce a partir del trabajo realizado por sus propios miembros; por tanto, es ajena a las categorías y formas de producción capitalista (CHAYANOV, 1975). Para redondear esta idea, Korstanje (2007) afirma que lo distintivo en la economía campesina es la forma familiar y comunitaria de organización, que a su vez está basada en un tipo de producción agropecuaria no orientada hacia la acumulación de capital, sino hacia la reproducción de la unidad familiar a favor de alcanzar niveles de bienestar lo más elevados posibles.

llama Balsitas" (L.A. Ledesma, COMUNICACIÓN PERSONAL, 29 de enero de 2016).

Dentro de esas modalidades colectivas, sobresalen dos prácticas históricas de reciprocidad de gran relevancia para las comunidades negras en las regiones rurales del Pacífico colombiano, la *minga* y *el cambio de mano*. La minga tiene su origen histórico en las prácticas de reciprocidad de los pueblos indígenas, y consiste en la conformación de un grupo de trabajo con el fin de desarrollar una actividad específica al servicio de alguien (quien convoca la minga); este, a cambio, compensa con abundante alimentación, y en muchos casos, con la organización de un festejo en el que el licor no puede faltar.

El reconocimiento de esas lógicas pretéritas de relacionamiento solidario, motiva iniciativas hoy día tendientes a revalorar estas prácticas, frente a los crecientes procesos de atomización social en la región, Teresa de Jesús Hurtado, gestora cultural del municipio de Timbiquí, reconoce que:

Anteriormente nuestros ancestros vivían con lo que producían y eran felices con lo que producían, si alguien producía plátano el otro producía, pescaba, entonces compartían los alimentos cuando ya empezaron a entrar nuevos productos, quien vino a traer esos productos no quería que le cambiaran por otros productos, sino que le dieran plata, dinero [...] la actividad de los recursos económicos ya ha superado esa costumbre, esa tradición que llevábamos anteriormente, que era la hermandad que se ha perdido, entonces, ahora, a través de esta minga estamos rescatando precisamente estas culturas (ibid)

Insistamos en que estas relaciones de reciprocidad se establecen sin ningún tipo de mediación monetaria, esto es, no se paga en dinero el trabajo realizado por las unidades participantes en la actividad. La motivación que orienta el desarrollo

de las actividades no es la de acumular dinero, con lo cual se ponen en juego otros valores, diferentes a los crematísticos, donde el cuidado de las relaciones comunitarias y el respeto por las fuentes de vida son prioridad. Faustina Orobio exalta con alegría las relaciones fundamentadas en la solidaridad y ayuda mutua, vivas en sus recuerdos de juventud:

Como el vecino echaba arroz, el otro vecino arroz, entonces hoy hacían la minga allá, pasado mañana hacíamos la minga allá, y ese poco de muchachos jóvenes, cantábamos bailábamos, mejor dicho, las viejas, las adultas, las señoras también cantaban una cosa y uno joven allí escuchando todo lo que ellas cantaban, y cuando hacían la comida allá en el monte y todo mundo cogía la hoja blanca y se sentaba allá en el monte a comer (Faustina Orobio, comunicación personal, 30 de enero de 2016)

En suma, estas formas de asociatividad, en particular las cimentadas en principios de reciprocidad como el *cambio de mano, la minga o el trueque*, reproducen una densa red de relaciones sociales que han constituido histórica y cotidianamente, los modos de vida de las comunidades negras en los espacios rurales del Pacífico. Estas relaciones han dado pie a la producción de un intrincado sistema material y simbólico que ha configurado las relaciones en las que se sustenta un vínculo singular con la tierra para estas poblaciones.

En el relato de Faustina se puede apreciar la estrecha comunión entre palabra, música, danza, cuerpo, y el tejido de relaciones sociales y afectivas que establecen individuos y colectivos con los lugares, produciendo diferencias y unicidad del *lugar*. Hacer la comida, estar en el monte, echar chistes, echar adivinanzas, echar serenatas, ir a la minga, estar en la fiesta, danzar, declamar el verso, cantar el arrullo, cantar el verso;

tienen un lugar relevante dentro del conjunto de prácticas espaciales.

De esta manera, la oralidad negra no se recrea exclusivamente en un escenario especial como lo son las academias artísticas o los teatros, sino en la cotidianidad, siendo en los escenarios de la ritualidad religiosa y de las actividades colectivas donde se muestra una coordinación mayor. La *oralitura* no solo es apropiada por los “expertos”: poetas, decimeros músicos o cantadores; sino que también es cantada, danzada y declamada por cualquier habitante del Litoral. La oralidad siempre está en movimiento, constantemente renovada en su transmisión generacional y fuertemente anclada al lugar, el cual expresa el despliegue y articulación espacial de esas relaciones, como aglomeración de los múltiples modos del ser negro desde sus vivencias prácticas y cotidianas.

Conclusiones

La *oralitura negra* en el Litoral Pacífico caucano, más que un documento folclórico en el cual verificar la existencia de una cultura confinada en el pasado, se trata de una fuerza constitutiva y constituyente de prácticas, discursos y sentimientos “sobre el espacio” y “del espacio”, por tanto, incide en las formas de conciencia y comportamiento espacial de la gente negra en los espacios rurales de Litoral, donde prima la lógica histórica y corporal como determinante de la relación cultura-espacio. La *oralitura negra* adquiere entonces una dimensión política con importancia presente en el terreno cultural y espacial de las sociedades rurales del Litoral caucano.

La oralitura visibiliza memorias de saberes y usos sociales de espacio por parte de los mayores, que sirve de guía para interpretar y orientar la acción presente. La defensa de esa memoria es fundamental para la producción de espacios

diferenciales, dado que sugiere no tanto la recuperación de formas pasadas de relacionamiento ecosistema-cultura, sino la resignificación y revaloración de lo ancestral en función de las necesidades y demandas del presente. En cierto sentido, esta mirada de lo ancestral supone un colapso de tiempo lineal -que actúa sobre la idea de proyectar hacia el futuro una imagen petrificada del pasado- en beneficio de una concepción de lugar cuyo presente contiene la memoria del pasado, atrayendo para sí, utopías hacia las cuales dirigirse. Prácticas de reciprocidad como la minga, prácticas asociadas a la medicina tradicional, o al fortalecimiento de las músicas tradicionales, no se plantean como simples atavismos de los nostálgicos de los tiempos de los abuelos, sino herramientas poderosas de construcción de *lugarizaciones alternativas*.

Bibliografía

- ALBERTI, G.; MAYER, E. **Reciprocidad e intercambio en los Andes peruanos**. Quito: Instituto de Estudios Peruanos, 1974.
- ARENDT, H. **La condición humana**. Chicago: Universidad de Chicago Press, 2013.
- BAJTÍN, M. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI, 1982.
- BIRENBAUM, M. ¡Arriba **Suena Marimba!** Currulao Marimba Music from Colombia by Grupo Naidy. Disponible em: https://folkways-media.si.edu/liner_notes/smithsonian_folkways/SFW40514.pdf. Acceso em: 10 dez. 2020.
- CHAYANOV, A. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1985.
- DÍAZ, J. **Los mensajes del guasá**. Pontificia Universidad Javeriana. Disponible em: <https://www2.javerianacali.edu.co/noticias/los-mensajes-del-guasa#gsc.tab=0>. Acceso em: 10 dez. 2020.
- ESCOBAR, A. **Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales**. Disponible em: <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/46>. Acceso em: 10 dez. 2022.
- FANON, F. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 1973.
- GRAMSCI, A. **Cuadernos de la cárcel**. Puebla: Ediciones Era, 1999.
- GROSSO, J. L. Semiopraxis en contextos interculturales poscoloniales. Cuerpos, fuerzas y sentidos en pugna. **Espacio abierto**, v. 17, n. 2, p. 231–245, 2008.
- _____. Cuerpos del Discurso y Discurso de los Cuerpos. Nietzsche y Bajtin en nuestras relaciones interculturales. **Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**, p. 44–77, 2009.

HALL, S. ¿Qué es lo negro en la cultura popular negra? In: RESTREPO, E.; WALSH, C.; VICH, V. (Eds.). **Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Colombia: Enviñ editores, 2010. p. 287–298.

HOFFMANN, O. Espacios y región en el Pacífico Sur: ¿Hacia la construcción de una sociedad regional? In: BARBARY, O.; URREA, F. (Eds.). **Gente negra en Colombia: Dinámicas sociopolíticas em Cali y el Pacífico**. Medellín: CIDSE/IRD/COLCIENCIAS, 2004. p. 195–221.

KORSTANJE, M. Territorios Campesinos: Producción, Circulación y Consumo en los Valles Altos. In: A. NIELSEN et al. (Eds.). **Procesos Sociales Prehispánicos en los Andes Meridionales**. Córdoba: Editorial Brujas, 2007. v. 2p. 191–223.

LEFEBVRE, H. La producción del espacio. **revista de Sociología**, n. 3, p. 219–229, 1974.

LOSONCZY, A. M. **Memorias e identidad: los negro-colombianos del Chocó**. De montes, ríos y ciudades: territorios e identidades de la gente negra en Colombia. Bogotá: Fundación Natura–Ecofondo–Instituto colombiano de Antropología, 1999.

MATURANA, H.; VARELA, F. **El árbol del conocimiento**. Las raíces biológicas del entendimiento humano. Buenos Aires: Lumen, 1987.

MENDIZÁBAL, I. R. La lengua y lo afro: de la literatura oral a la oralitura. **Revista Latinoamericana de comunicación CHASQUI**, n. 120, p. 93–101, 2012.

MIÑANA, C. Afinación de las Marimbas en la Costa Pacífica Colombiana: ¿Un ejemplo de la memoria interválica africana en Colombia? In: OCHOA, J. S.; SANTAMARÍA, C.; SEVILLA, M. (Eds.). **Músicas y prácticas sonoras en el Pacífico afrocolombiano**. [s.l: s.n.]. p. 287–346.

MOTTA, N. **Gramática Ritual. Territorio, poblamiento e identidad afropacífica**. Cali: Universidad del Valle, [s.d.].

_____. Tradición oral en el Pacífico. In: **Instituto Colombiano de Antropología-Instituto Colombiano de Cultura, Diversidad es Riqueza**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 1992. p. 101–104.

_____. **Por el Monte y los Esteros relaciones de género y familia en el territorio afropacífico**. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 2002.

OSLENDER, U. Discursos ocultos de resistencia: tradición oral y cultura política en comunidades negras de la costa pacífica colombiana. **Revista colombiana de antropología**, n. 39, p. 203–236, 2003.

_____. Construyendo contrapoderes a las nuevas guerras geoeconómicas: caminos hacia una globalización de la resistencia. **Tabula Rasa**, n. 2, p. 59–78, 2004.

_____. **Comunidades negras y espacio en el Pacífico Colombiano**. Hacia un giro geográfico en el estudio de los movimientos sociales. Bogotá: Editorial Universidad del Cauca, 2008.

_____. La búsqueda de un contra-espacio: ¿hacia territorialidades alternativas o cooptación del poder dominante? **Revista Geopolítica(s)**, v. 1, n. 1, p. 95–114, 2010.

RESTREPO, E. **Economía y simbolismo en el “Pacífico negro”**. Medellín: Departamento de Antropología. Universidad de Antioquia, 1996.

_____. **Comunidades negras del pacífico colombiano**. Guía del Museo de la Universidad de Antioquia. Chapel Hill, NC: Guía del Museo de la Universidad de Antioquia, 2002.

_____. **Etnización de la negritud: la invención de las comunidades negras’ como grupo étnico en Colombia**. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca., 2013.

_____. ¿Negro o afrodescendiente? Debates en torno a las políticas del nombrar. Congreso internacional de estudios afromexicanos: reflexiones, debates y retos. **Anais...Antequero**: 2017

RODRÍGUEZ, S. Fronteras fijas, valor de cambio y cultivos ilícitos en el Pacífico caucano de Colombia. **Revista Colombiana de Antropología**, v. 44, n. 1, p. 41–70, 2008.

SERRANO, S. Los instrumentos del Pacífico: un breve manual para conocerlos. No Title. **Revista Arcadia**, p. 08–18, 2018.

ZAPATA, M. **Por los senderos de sus ancestros: textos escogidos**, 1940-2000. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2010.

**Isso é pra comer?
O (des) uso do
instagram:
a experiência de
uma influenciadora
nutricional**

Xenusa Pereira Nunes

Óscar Emerson Zúñiga Mosquera

Resumo

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório que tem como recorte o perfil do Instagram (@xenusu_nutri) criado pela autora. Foi realizada uma busca por diferentes perfis que abordam o tema da alimentação, bem como uma categorização e verificação das postagens realizadas nos perfis escolhidos e no da autora, analisando-se a veracidade das informações postadas no que concerne à uma alimentação saudável. Para a escolha dos perfis foi utilizada a página oficial do Instagram para identificar as seguintes hashtags: #alimentacaosaudavel, #receitassaudaveis e #comendosaudavel onde escolhemos aleatoriamente 4 perfis. Concluímos que algumas redes sociais disseminam informações infundadas quando dialogam com a temática da alimentação saudável, fato preocupante, já que se trata de um assunto que afeta diretamente a vida e a saúde dos seguidores.

Resumen

El presente trabajo, se trata de una investigación exploratoria que utiliza el perfil de Instagram (xenusu_nutri) creado por la autora como recorte de esta investigación. Se realizó una búsqueda de diferentes perfiles que abordan la temática de la alimentación, así como una categorización y verificación de las publicaciones realizadas en los perfiles elegidos y en los del autor, analizando la veracidad de la información publicada sobre alimentación saludable. Para elegir los perfiles se utilizó la página oficial de Instagram para identificar los siguientes hashtags: #alimentacaosaudavel, #receitassaudáveis y #comendosaudavel donde elegimos aleatoriamente 4 perfiles. Concluimos que algunas redes sociales difunden información infundada al dialogar con el tema de la alimentación saludable, dato preocupante, ya que este es un tema que incide directamente en la vida y salud de los seguidores.

Introdução

Este capítulo nasce a partir de uma provocação. Iniciei meu Instagram em 06 de agosto de 2018, com a intenção de postar dicas sobre nutrição e alimentação, incentivando hábitos alimentares mais saudáveis. Quando de sua criação, o perfil ficou na modalidade fechado, para que apenas as pessoas que eu autorizasse pudessem ver os conteúdos, motivo pelo qual neste período atrai não mais que 400 seguidores, que timidamente curtiam algumas publicações e comentavam pouco. Posteriormente, ao iniciar o meu doutorado, senti uma maior necessidade de transmitir meus conhecimentos, ampliando as minhas postagens para as temáticas de segurança alimentar, combate ao desperdício de alimentos, agroecologia, dentre outros. Sempre observei que quando eu postava várias publicações seguidas, abordando apenas as questões da agroecologia e alimentação orgânica, as pessoas não tinham tanto interesse e os posts ficaram entre 30, 40, 50 curtidas, em média.

Certo dia, resolvi tirar uma foto de mim, mostrando um pé de *manjeriço* e postei. Para minha surpresa notei que a publicação teve 77 curtidas, o que me levou a pensar: Por que um maior número de pessoas curte uma publicação na temática de agroecologia quando eu estou presente na foto? A dúvida permaneceu em meus pensamentos. Será que tinha sido apenas coincidência? Então postei outras duas fotos (uma em novembro e outra em dezembro de 2020) para ver o que aconteceria. Uma, eu segurando um pé de *bertalha* (*Basealla alba* L.) e a outra segurando um vaso com vários pés de *coentro* (*Coriandrum sativum*) que tiveram, respectivamente, 73 e 112 curtidas. A partir disso comecei a compreender que fotos onde estamos presentes têm mais curtidas, pelo menos no meu Instagram, porém eu ainda não compreendia o motivo desse fato acontecer.

Durante as aulas do doutorado ouvi vários professores falarem da necessidade de transmitirmos à população nossos conhecimentos e aprendizados sobre a agroecologia e os alimentos orgânicos. Em uma das aulas uma colega de turma falou: “Professor, eu sempre vejo algumas postagens muito interessantes no Instagram de Xenusa” e foi naquele momento que percebi a necessidade de trocar o modo de visualização do meu Instagram de privado para público e assim fiz. Em novembro de 2020 coloquei o perfil público, tendo menos de 500 seguidores.

No início de dezembro de 2020 eu tive a imensa felicidade de começar a fazer parte do Grupo de Estudo Sistema Agroalimentar e Educação na Ruralidade (SAER), da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Em uma de nossas reuniões³³ ouvi o professor Óscar Emerson Zúñiga Mosquera falar sobre a potencialidade que o Instagram tinha se tornado e que deveríamos utilizá-lo como uma ferramenta de comunicação. Daí por diante despertei a vontade de analisar meu perfil para saber: quais eram os temas que meus seguidores demonstraram mais interesse, quais tipos de postagens tinham um maior e um menor número de curtidas, quais eram as mais comentadas, etc. Enfim, conhecer melhor meus seguidores para melhor aplicação do marketing nas postagens.

O artigo apresenta um percurso histórico que permite entender o surgimento da internet e suas repercussões para o mundo contemporâneo. Posteriormente, o trabalho apresenta e analisa diferentes postagens apresentadas no Instagram e contrasta esta informação com a proposta do perfil criado

33. No marco do projeto de pesquisa “AGENCIAMENTOS E COGNIÇÕES INVENTIVAS NO TERRITÓRIO PROFESSOR AGROECÓLOGO”, aprovado pelo CNPQ, o SAER realizou encontros mensais entre 2020 e 2021 na modalidade de grupo de estudos (GE-SAER) para discutir temas vinculados à cognição inventiva e às materialidades da comunicação. Foi no contexto das leituras não hermenêuticas sobre comunicação que algumas inquietações surgiram dando assim origem ao que aqui apresentamos.

pela autora e que dá origem a esta reflexão autobiográfica, apontando possíveis diferenças e semelhanças dos conteúdos veiculados nesta rede social. O artigo conclui destacando as possibilidades de uma *dietética* entendida como exercício espiritual através do (des) uso desta rede social.

Um território emerge contraindo o planeta

A história da internet inicia em 1957, durante a Guerra Fria, quando a União Soviética lança em órbita seu primeiro satélite espacial com a finalidade de criar novas tecnologias de comunicação. Em resposta, o presidente dos Estados Unidos fundou a Agência de Pesquisa e Projetos Avançados (ARPA) para realizar pesquisas de informações para o serviço militar, sendo urgente desenvolver uma rede nacional de computadores que pudesse ser utilizada para a comunicação e a defesa, prevenindo ao país de possíveis ataques terroristas (ROCHA; SOUZA FILHO, 2016).

A internet surgiu nos Estados Unidos, na metade da década de 60, propagando-se pela Europa e chegando ao Brasil nos anos 90. Ela é considerada o fator principal que ocasionou a evolução tecnológica atual, pois promoveu a quebra de barreiras ao aproximar pessoas de lugares e culturas diferentes, auxiliando no processo de comunicação (MACHADO, 2019).

De acordo com Neves e Borges (2020), mídias sociais e redes sociais são dois termos muito usados atualmente, mas já existiam bem antes da chegada da internet e foram ajustados para a web a partir da criação das plataformas digitais de interatividade. Os autores também afirmam que os termos têm significados diferentes. As redes sociais estão correlacionadas diretamente aos relacionamentos entre as pessoas. Já as mídias sociais são canais de descentralização e veiculação de informações. Mesmo com esta classificação, ainda existe

uma confusão na compreensão das diferentes tecnologias da comunicação, pois, como afirmam os autores:

Outro item que dificulta essa classificação é que as redes sociais são parte das mídias sociais, é como se fosse uma subcategoria da última, pois ao mesmo tempo em que as pessoas se relacionam, também usam a ferramenta para produção e divulgação de conteúdo. Todos esses recursos informacionais possuem uma arquitetura própria que os identificam, no intuito de facilitar a interação entre os usuários (NEVES; BORGES, 2020, p.11).

Como pode ser observado pela orografia apresentada pelos autores, o território da virtualidade se apresenta com um nível de complexidade crescente conforme avança a popularização dos diferentes aplicativos utilizados na internet. Mostra disso são as novas profissões, ou, melhor dizendo, as novas identidades que surgem pelo uso de aplicativos na internet, uma constatação disso são os chamados influenciadores. No Brasil, o termo influenciador digital passou a ser utilizado popularmente a partir de 2015 (KARHAWI, 2017).

Influenciadores digitais são pessoas que antes eram desconhecidas nas redes sociais e tornaram-se famosas, alicerçando seus nomes, como referência quando o assunto é propaganda de algum produto, serviço ou, inclusive, dentro de uma área de conhecimento antes reservada para especialistas. O poder de persuasão de um influenciador vai ficando mais robusto devido a uma série de fatores entre os quais podemos mencionar a empatia e a identificação dos seus seguidores, o investimento de trabalho/tempo e de capital, onde muitas vezes são contratadas empresas ou outros influenciadores que operam como assessores para quem deseja surgir neste novo mundo empresarial. De outro lado, acrescenta-se a esta complexidade o fato que as plataformas utilizadas são

inúmeras, vão desde blogs a aplicativos como o Instagram (SANTOS; SILVA; SANTOS, 2016), Facebook, Youtube, TikTok, Likee, Kwai, etc.

No que concerne ao Instagram, Morais e Brito (2020) afirmam que se trata de uma rede social criada com a finalidade de publicar fotos e vídeos que pudessem ser vistos por pessoas do mundo inteiro e que possibilitasse fazer novas amizades. Com o decorrer do tempo, ela foi se popularizando e virou uma profissão para muitas pessoas que trabalham desenvolvendo conteúdos e exercendo influência sobre seus seguidores.

Embora hoje muitos incrédulos sejam obrigados a reconhecer o inegável poder que ocupa este novo território, e mesmo com algumas recomendações para nos adentrar ao uso das redes sociais, tudo acontece como se a assombração da tese sob os meios massivos de comunicação como dispositivos de dominação permanecesse presente na utilização das novas formas de comunicação e informação. Tudo acontece como se existisse a necessidade sempre de esclarecer ao outro, de alertar o outro pelo uso da tecnologia. Ainda mais, como se para o uso adequado da internet e suas ferramentas fosse necessário apelar a um conhecimento profundo ou crítico da realidade e desde o qual acontecesse uma expiação da tecnologia chegando, assim à famosa sublimação/subversão no uso da internet, isto é, à difusão de um conteúdo orientado por uma visão de mundo que se apresenta como única e válida, desqualificando assim outras formas de ver e estar no mundo.

Um dos autores que têm contribuído para o deslocamento do olhar sobre a comunicação e, por essa via, da educação, é Vilém Flusser. Seus estudos se centraram em analisar as figuras técnicas e as suas repercussões para o mundo futuro que seria este nosso mundo que hoje é vivenciado, toda vez que o autor produziu suas mais importantes reflexões por volta da década de 1960 até 1980. Na Advertência, escrita em 1985 e cujo livro foi publicado em 2008 no Brasil, Flusser diz:

O que se pretende buscar por meio das ideias aqui colocadas são tendências que se manifestam, aos poucos, nas figuras técnicas atuais (como fotografia e televisão). Junto com estas ideias, alcançamos a região das futuras figuras eletrônicas que sintetizam a sociedade. Do ponto de vista contemporâneo, será uma sociedade estranha com vida radicalmente diferente da nossa. As categorias atuais de sociedade, política e arte serão meras defasagens e o próprio instinto vital, a disposição existencial, irá adquirir um tom novo e exótico para nós (...). O que está acontecendo em volta de nós e dentro de nós mesmos é fantástico e todas as utopias antecedentes, positivas ou negativas, estão perdendo as cores perante o que está emergindo (FLUSSER, 2008, p. 7-8).

Olhando pelas janelas dos usuários do mundo atual, tudo indica que esse mundo estranho já está entre nós. Vivemos em um mundo onde *convicções*³⁴ tem se ancorado: desde o terra planismo, passando pela desconfiança das vacinas, até a aceitação de que a atual pandemia que a humanidade está vivenciando é parte de uma estratégia chinesa para: i) impor seu domínio global; e ii) derrubar a mítica estabilidade democrática no país. Se estes tipos de acontecimentos não fossem necessários para repensar nossos postulados teóricos desde os quais entendemos e fazemos a educação/comunicação, parece-me impossível imaginar o que mais pode ser esperado para revisitar nossos paradigmas, especialmente na agroecológica.

Seguindo as inquietações propostas por Flusser e seus desdobramentos, Felinto e Santaella (2012) têm apontado algumas ideias que gostaria de mencionar. A primeira delas é a crítica ao sujeito racional, expressada na identidade do ser humano. A segunda é uma reinvenção do mundo onde as

34. Tem aqui o sentido dado por Paulo Freire e a sua discussão em torno da comunicação dialógica.

coisas têm identidade, aquela característica própria do ser humano, mas que, com avanço da tecnologia, tem sido deslocada às coisas, ao ponto que hoje os seres humanos falamos com coisas e as coisas dizem para o homem racional como é seu ecossistema e como deve interagir nele. Não é de surpreender que estes desdobramentos tenham implicações políticas toda vez que se não existisse o sujeito racional veiculador de uma verdade, vemos surgir sujeitos enunciadores de verdades legitimadas pelo meio (FLUSSER, 2008). Traduzindo esta ideia para o campo da nutrição talvez nos ajude a entender o fenômeno que problematizo na terceira parte deste artigo, segundo o qual, informações que são veiculadas nos perfis de Instagram não precisam da autoridade acadêmica para ser sujeitos enunciadores da verdade nutricional, muito pelo contrário, é o meio -Instagram- que legitima o saber médico e legitima uma prática (o comer saudável), nos aproximando assim à fórmula, o meio é a mensagem (MCLUHAN, 1969).

Metodologia e objetivos

Este trabalho localiza-se dentro dos estudos autobiográficos no qual é a própria experiência do sujeito que se torna objeto da pesquisa. Podemos caracterizar este trabalho como uma interseção da educação e da comunicação, pois o que tem me interessado é entender a partir de uma própria experiência, as possibilidades educativas, na produção de subjetividade, de uma ferramenta de comunicação centrada na fotografia e descrição no Instagram. Sendo assim, ela ocupa um lugar estranho dentro de um campo emergente que é a educação agroecológica. Digo estranho, porque tanto nos materiais pesquisados como no percurso das disciplinas afins a este campo estudados durante o doutorado, encontramos estas duas unidades de forma separadas e, ao mesmo tempo, limitadas

por um referencial teórico-metodológico fortemente arraigado na educação popular. Não obstante, o campo educacional tem avançado há outras perspectivas na qual se envolvem os chamados estudos autobiográficos que utiliza “diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória” (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

É importante destacar que, como afirma, Abrahão (2003) “sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno”. É um tipo de pesquisa que não entende a informação coletada desde as clássicas visões positivistas ou interacionistas, pois nestas, os dados das histórias de vida aparecem como algo petrificado no passado ou em significados. Pelo contrário, as narrativas autobiográficas como aqui as entendo, é resultado de um contexto vivo, que se reconstitui a cada momento, por isso, elas são entendidas como contextualizadas.

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório que tem como recorte o perfil de Instagram (@xenusa_nutri) criado pela própria autora. Aqui se procura colocar em evidência os possíveis usos e limitações das redes sociais para agenciar processos de subjetivação com miras a estabelecer uma relação outra como o cuidado de si expressado na dietética. Para tal fim, foi realizada uma exploração por diferentes perfis que abordam o tema da alimentação, descrevendo seu conteúdo; posteriormente realizamos uma categorização e análise das postagens realizadas nos perfis escolhidos, assim como das postagens do perfil da autora, no intuito de visibilizar as diferenças e semelhanças dos conteúdos veiculados nesta rede social. Para a escolha dos perfis utilizamos a página oficial do Instagram

para identificar as seguintes hashtags: #alimentacaosaudavel, #receitassaudaveis e #comendosaudavel, onde escolhemos aleatoriamente 4 perfis.

Avaliando perfis

Analisando os perfis observei várias postagens que não se enquadram no delineamento do que seja uma alimentação saudável:

Postagem de receitas que utilizam ingredientes não saudáveis: Mosaico de gelatina usando bastante leite condensado (Figura 4), prato com queijo muçarela, azeitona, salaminho, presunto e palmito (Figura 5), linguiça – (Figura 7 e Figura 8), salsicha – (Figura 9).

O leite condensado industrial é um produto rico em carboidratos e gordura, exceto nas versões *diet* e *light*. É um produto que deve ser evitado por quem busca uma alimentação saudável, porém nas postagens não existe nenhuma alusão do tipo “consume com moderação” ou “consuma esporadicamente”, o que deixa o seguidor livre para achar que se trata de uma preparação saudável e que pode ser consumido à vontade.

O perfil poderia ensinar a receita de leite condensado *fake* que é uma versão mais saudável quando comparada à industrializada, onde preparamos o produto caseiro usando água, leite em pó (desnatado) e açúcar ou adoçante, diminuindo a quantidade do açúcar na receita e usando uma versão mais saudável como o açúcar demerara, o que resultará em um leite condensado mais saudável por não ser industrializado e conter menor quantidade de açúcar e gordura.

A Figura 5 possui seis tipos de alimentos industrializados, ricos em gordura, sal e conservantes. Da maneira que a figura é apresentada a qualquer pessoa e pode entender que seu

consumo é benéfico à saúde, pois a foto está em um perfil intitulado como saudável.

Ainda destaco outro fator presente na Figura 5: geralmente as figuras de pratos montados indicam a forma correta de uma alimentação equilibrada, o que não é verdade na foto em questão, diferentemente da Figura 6 (presente no mesmo perfil) que mostra uma opção correta de combinações de alimentos formando um prato saudável. A mesma conta do Instagram aborda modelos completamente distintos do que se espera de uma refeição equilibrada.

Figura 4. Sobremesa denominada Mosaico de Gelatina



Fonte: Instagram – *alimentação_saudavel.firness* (2020)

Figura 5. Opções de petiscos



Fonte: Instagram – alimentação_saudavel.fitness (2019)

Figura 6. Exemplo de refeição saudável (2019)



Fonte: Instagram – alimentação_saudavel.fitness (2019)

Figura 7. Preparação com batata e linguiça



Fonte: Instagram - receitas.saudefitness (2021)

Figura 8. Preparação utilizando linguiça

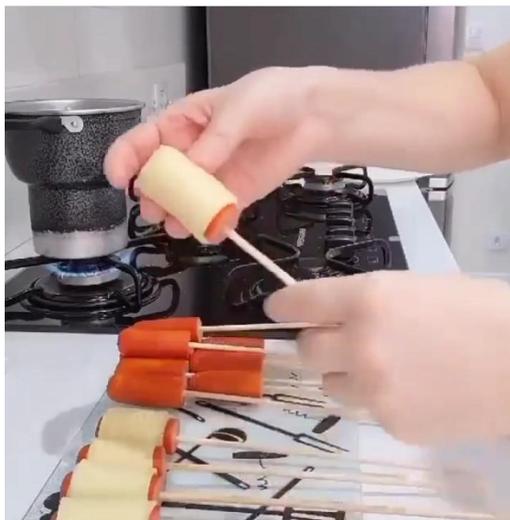


Fonte: Instagram - receitas.saudefitness (Sem ano)

Figura 9. Preparação utilizando salsicha



receitafit.maravilhosa
Brasil



Fonte: Instagram – receitafit.maravilhosa (Sem ano)

Outra classe de alimentos classificados como não saudáveis são os embutidos, dentre os quais podemos citar: linguiça, salsichas, mortadelas e paios. Durante a formulação desse tipo de alimento é adicionado diferentes aditivos químicos que conferem ao produto cor, sabor e tempo de conservação, porém seu consumo em excesso pode trazer problemas graves à saúde já que pesquisas demonstram um aumento da ingestão de embutidos pela população brasileira (FREITAS-REIS; FARIAS, 2015).

Nas Figura 7 e Figura 8 incentivam a compra e consumo de linguiça, e mais uma vez o *post* não aborda a necessidade do consumo moderado deste tipo de alimento rico em gordura, sal e aditivos químicos (reguladores de acidez, estabilizantes, corantes, antioxidantes, conservantes, realçador de sabor) e a Figura 9 estimula o consumo de salsicha.

Postagem sobre opções de preparações para o café-da-manhã:

De acordo com a pessoa responsável pelo perfil, as Figura 10 e Figura 11 trazem opções de café-da-manhã saudável. No entanto, o Guia Alimentar para a População Brasileira enfatiza que uma alimentação adequada e saudável deve atender aos princípios da variedade, equilíbrio e moderação.

O princípio da variedade recomenda a ingestão de diferentes tipos de alimentos pertencentes aos diversos grupos: carboidratos, proteínas, lipídios, vitaminas e sais minerais.

O que observamos nas figuras relatadas e que todas são opções de café-da-manhã que preconiza a ingestão apenas de proteínas (ovo, queijo, bebida láctea), vitaminas e sais minerais (mamão e abacate), faltando a presença de alimentos fontes de carboidrato em ambas. Em relação ao aporte de gordura saudável apenas a Figura 11 apresenta esse nutriente (abacate).

Figura 10. Opção café da manhã



Fonte: Instagram – alimentando.melhor1 (2021)

Figura 11. Opção café da manhã



Fonte: Instagram – alimentando.melhor1 (2021)

Sendo assim, essas opções apresentadas não atendem ao princípio da variedade de uma alimentação saudável.

Falando sobre alimentação saudável

As mudanças ocorridas no Brasil, devido ao processo da globalização, promoveram modificações nos perfis nutricionais e epidemiológicos da população, com destaque para a diminuição dos casos de desnutrição em crianças e adultos. Porém, em contrapartida ao sobrepeso, à obesidade e as suas alterações metabólicas, estão aumentando cada vez mais e hoje atinge 55,7% dos brasileiros com 18 anos ou mais, tendo como princípio desencadeante, hábitos alimentares baseados em alimentos excessivamente gordurosos, refrigerantes, bebidas alcoólicas e sedentarismo (SILVA et al, 2021), ou seja, uma alimentação não saudável.

O Guia Alimentar para a População Brasileira (2014) afirma que:

A alimentação adequada e saudável é um direito humano básico que envolve a garantia ao acesso permanente e regular, de forma socialmente justa, a uma prática alimentar adequada aos aspectos biológicos e sociais do indivíduo e que deve estar em acordo com as necessidades alimentares especiais; ser referenciada pela cultura alimentar e pelas dimensões de gênero, raça e etnia; acessível do ponto de vista físico e financeiro; harmônica em quantidade e qualidade, atendendo aos princípios da variedade, equilíbrio, moderação e prazer; e baseada em práticas produtivas adequadas e sustentáveis (BRASIL, 2014, p.8).

Partindo-se dessa primícia devemos entender que uma alimentação saudável não se resume apenas a comer fruta e verdura, nem tão pouco significa adotar dietas restritivas, caras ou monótonas.

Quando debatemos a temática de segurança alimentar não basta apenas dizer “coma isso”, “não coma aquilo”, “isso pode”, “isso não pode”. A alimentação e nutrição vai bem além de “pode” ou “não pode”, é um universo permeado de significados, de sentimentos, de necessidades, etc.

Como profissional nutricionista eu acredito e defendo que o primeiro fator que deve ser levado em consideração para que as pessoas entendam o que é uma alimentação saudável é a necessidade de trabalhar a educação nutricional com a população, transmitindo informações que poderão levar a conscientização e a adoção de hábitos alimentares saudáveis, contribuindo com a promoção da saúde.

Sendo assim, sempre busquei no meu perfil do Instagram não só exemplificar modelos de alimentação saudável, mas também falar sobre a sua importância, ensinar a receita de algumas preparações, incentivar a mudança de hábitos alimentares, etc.

Diálogo entre meu perfil e a alimentação saudável.

Falar sobre alimentação saudável é:

a) *Incentivar o consumo de alimentos que são cultivados a partir de práticas produtivas adequadas e sustentáveis.*

As vantagens do consumo de alimentos orgânicos englobam benefícios tanto para a saúde como para a preservação da biodiversidade, dos ciclos e das atividades biológicas do solo. Porém eles ainda são consumidos por uma parcela pequena da população devido a alguns fatores que podem ser: falta de informações sobre a agricultura orgânica e seus benefícios; maior custo dos orgânicos quando comparados aos alimentos convencionais e falta de acesso aos produtos que geralmente são produzidos em menor escala (SILVA; POLLI, 2020).

A Figura 12 mostra 03 *posts* que publiquei com a intenção de levar informações sobre os alimentos orgânicos e sobre o perigo do consumo de alimentos com excesso de agrotóxicos.

b) *Estimular o aumento da ingestão de alimento in natura ou minimamente processado, evitando os alimentos processados e ultraprocessados.*

A Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO, 2019) e o Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014) classificam os alimentos, levando em consideração o seu grau de processamento, em:

- **Grupo 1:** alimentos in natura ou minimamente processados (Figura 13).

A base da nossa alimentação devem ser os alimentos in natura ou minimamente processados. Esse grupo é formado

por alimentos de origem vegetal e animal, que garantem um consumo diversificado, pois incluem uma variedade de nutrientes disponíveis que são primordiais para suprir as demandas fisiológicas humanas e garantir uma alimentação adequada (SIQUEIRA et al, 2020).

Figura. 12



Fonte: Instagram – xenusa_nutri (2021)

Figura 13. Posts incentivando o consumo de alimentos saudáveis
Fonte: Instagram – xenusa_nutri (2021)



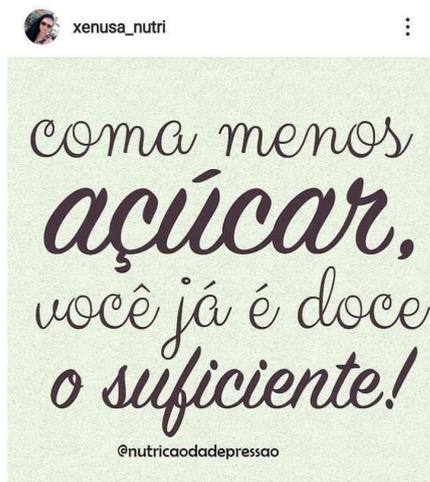
Fonte: Instagram – xenusa_nutri (2021)

- **Grupo 2:** Ingredientes culinários processados (Figura 14). De acordo com o guia Alimentar para a População Brasileira (2014):

Óleos, gorduras, sal e açúcar são produtos alimentícios com alto teor de nutrientes cujo consumo pode ser prejudicial à saúde: gorduras saturadas (presentes em óleos e gorduras, em particular nessas últimas), sódio (componente básico do sal de cozinha) e açúcar livre (presente no açúcar de mesa). O consumo excessivo de sódio e de gorduras saturadas aumenta o risco de doenças do coração, enquanto o consumo excessivo de açúcar aumenta o risco de cárie dental, de obesidade e de várias outras doenças crônicas (Brasil, 2014, p.35).

Entretanto, se utilizados com moderação, os óleos, as gorduras, o sal e o açúcar tornam a alimentação mais saborosa sem prejudicar o teor nutricional da mesma e nem a saúde do consumidor.

Figura 14. Post incentivando consumo moderado de açúcar



Fonte: Instagram – xenusa_nutri (2021)

- Grupo 3: Alimentos processados (Figura 15).

São definidos como alimentos processados, aqueles fabricados pela indústria e que apresentam apenas adição de açúcar, sal ou outra substância de uso caseiro com a finalidade de aumentar a duração dos alimentos e torná-los mais palatáveis (BRASIL, 2014).

Figura 15. Post incentivando baixo consumo de alimentos processados e ultraprocessados



Fonte: Instagram – xenusa_nutri (2021)

Apesar dos métodos utilizados na fabricação dos processados não modificarem a identidade original dos alimentos, eles alteram a composição nutricional dos mesmos, além de utilizar grandes quantidades de sal e açúcar, o que contribui para o surgimento de doenças cardíacas, sobrepeso, obesidade, diabetes e outras doenças crônicas.

- Grupo 4: Alimentos ultraprocessados (Figura 15).

Esse tipo de alimento contém alta densidade energética e grandes quantidades de sódio, açúcares, gorduras totais e saturadas, bem como baixo teor de fibras, quando comparados aos

alimentos in natura ou minimamente processados (CAETANO et al, 2017).

A fabricação dos alimentos ultraprocessados envolve etapas, técnicas industriais e adição de vários ingredientes, como exemplo: sal, açúcar, óleos, gorduras, conservantes, estabilizantes e alguns tipos de substâncias que são usadas exclusivamente em nível industrial (PERES; MENEZES; BOSCO, 2020). São os chamados alimentos prontos para o consumo que são formulados com a intenção de criar alimentos que tenham um maior tempo de validade, que atendam às necessidades de comodidades buscadas pelos consumidores e que sejam altamente lucrativos (OLIVEIRA et al, 2019).

Porém, diversos estudos já demonstraram que existe uma relação entre o consumo, em excesso, de alimentos ultraprocessados e o surgimento de várias doenças ou problemas de saúde, dentre elas: obesidade abdominal em adolescentes, devido à ingestão de gorduras totais e saturadas oriundas desses alimentos (OLIVEIRA, et al, 2019); obesidade em adultos por causa do alto teor de açúcares e gorduras, aliado a baixos teores de fibras(CAETANO et al, 2017), doenças crônicas não transmissíveis, inadequação na ingestão de micronutrientes e diminuição nos indicadores de vitamina E em mulheres lactantes, podendo existir uma redução na oferta dessa vitamina aos lactentes através do leite materno (AMORIM, 2020).

c) Debater sobre o Direito Humano à Alimentação Adequada (Figura 16).

Uma nutrição adequada é um princípio básico para a promoção e a proteção da vida e da saúde. No Brasil, desde a década de 80, a temática do direito humano à alimentação adequada (DHAA) vem sendo discutido tanto pela academia como pela sociedade civil, onde se debate duas importantes dimensões legais: o combate à má nutrição e à fome (Figura 16) e o direito à alimentação adequada (SOUZA et al, 2021).

Figura 16. Posts sobre a temática do combate à fome e à má nutrição



Fonte: Instagram – xenusa_nutri (2021)

d) *Referenciar nossa cultura alimentar* (Figura 17) instigando o consumo de alimentos acessíveis do ponto de vista físico e financeiro, além de disponibilizar informações nutricionais sobre os alimentos (Figura 18).

Figura 17. Posts incentivando a cultura alimentar



Fonte: Instagram – xenusa_nutri (2021)

Figura 18. Posts com informações nutricionais de alimentos acessíveis à população



Fonte: Instagram – xenusa_nutri (2021)

Uma refeição variada e equilibrada são requisitos para uma alimentação saudável, pois além de proporcionar a ingestão dos diferentes nutrientes, evita a monotonia alimentar.

A Figura 19 apresenta um exemplo de jantar variado e equilibrado contendo alimentos de todos os grupos alimentares: cará (carboidrato), ovo e frango (proteínas), azeite (lipídio), manga, tomate cereja, alface, rúcula, limão e linhaça (vitaminas e sais minerais). Também mostra um modelo de café-da-manhã variado e equilibrado: goma de tapioca (carboidrato), requeijão (proteína), linhaça marrom (ômega3), cenoura, abacaxi e linhaça marrom (vitaminas e sais minerais).

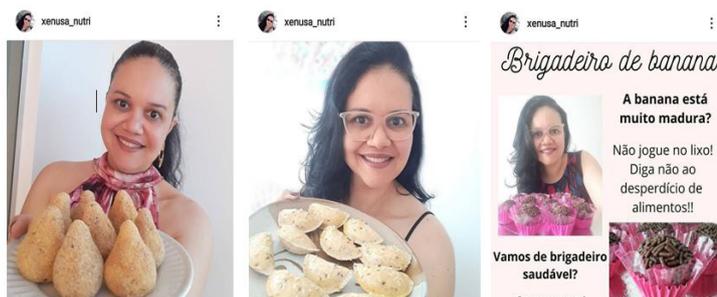
Figura 19. Exemplo de jantar variado e equilibrado



Fonte: Instagram – xenusa_nutri (2021)

Outro aspecto incluído na definição de alimentação saudável é a moderação e o prazer que um alimento proporciona. Desta maneira também procuro postar receitas com adaptação a versões tradicionais de alimentos não tão benéficos ao organismo. Na Figura 20 são exemplos de *posts* onde ensinei aos meus seguidores a fazerem coxinha de batata doce com frango (assada na *Airfryer* sem utilizar óleo), pastel de inhame com frango (assado no forno), brigadeiro de banana (sem utilização de leite condensado), mostrando que podemos comer o que gostamos de uma forma mais saudável.

Figura 20. Adaptações saudáveis de receitas tradicionais



Fonte: Instagram – xenusa_nutri (2021)

f) Orientar a população sobre mitos e verdades existentes na nutrição – Figura 18.

A nutrição é uma temática muito sensível quando se trata de mitos e tabus, fato preocupante, pois muitos influenciadores tratam do tema sem ter base científica para tal, o que pode vir a prejudicar a saúde das pessoas. Sendo assim, também explico questões referentes a mitos e tabus no meu perfil do Instagram.

Retomando a discussão que iniciei na introdução sobre o perfil das minhas postagens mais curtidas, eu acredito que compreendi um dos motivos.

Sabemos que várias redes sociais divulgam postagens fora da verdadeira realidade. Muitas mostram vidas bem-sucedidas, rodeadas de glamour e felicidade, levando o seguidor a duvidar se realmente aquela figura é palpável, verídica, possível de ser reproduzida.

Figura 21. Informações sobre mitos e tabus



Fonte: Instagram – xenusu_nutri (2021)

No meu caso, pressuponho que quando eu posto apenas uma foto sem um contexto ou um cenário surge uma distância entre a figura e os seguidores, é como se a figura por si só deixasse dúvidas sobre a veracidade do que está sendo postado e não traduzisse a realidade. Observei esse fato na Figura 17 que teve 107, 74 e 83 curtidas em cada post respectivamente. Porém, quando publico uma figura minha mostrando uma preparação ou segurando um alimento, o contexto se modifica. O que antes poderia estar sendo visto apenas como uma fotografia abstrata passa a ser vista como uma coisa concreta, possível de ser feita, realizada. Diante disto, Flusser (2008) afirma que “A visão próxima, profunda, revela banalidade. É a visão superficial que é a aventureira”

Ao ampliarmos o campo visual da figura, aproximamos os observadores da realidade, tiramos ele do campo apenas da

observação de uma foto e o transportamos para um cenário onde ele percebe que aquela figura foi vivenciada na prática, revelando a veracidade do fato, despertando nos seguidores o interesse de embarcar na nossa ideia, fazendo com que eles acreditem que também são capazes de obter o mesmo resultado apresentado na figura. Foi o que aconteceu com as postagens da *Figura 17* que tiveram, respectivamente, 248, 220 e 165 curtidas em cada *post*, bem como vários comentários.

Atualmente, após ter amplificado o campo visual das minhas postagens consegui um maior engajamento social, tendo saído de 500 seguidores para mais 3.200 em um pequeno espaço de tempo.

Considerações Finais

A troca de informações e a comunicação são práticas importantes para o desenvolvimento e a sobrevivência das pessoas e da sociedade, sobretudo nos dias atuais, uma vez que essas trocas estão cada vez mais velozes.

A partir da vivência dessa experiência, identificamos que quem designa quais são as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e que devem ser mais apreciadas e impulsionadas, é a própria sociedade.

Porém, a mesma sociedade é quem reconhece nas plataformas digitais, em especial o Instagram, como uma alternativa válida para trocas de informação e comunicação, não consegue distinguir informações corretas e incorretas, existindo uma grande valorização das informações postadas por influenciadores digitais.

É notório que o surgimento de novas redes sociais e plataformas digitais facilitaram o progresso das TIC e tem influência direta nas escolhas pessoais dos seguidores, entretanto trazem consigo o problema da dispersão de informações inverídicas,

principalmente no que diz respeito à “nutrição e alimentação saudável”, deixando de ter um caráter educativo.

Notamos que o Instagram se tornou um dos principais meios de informação utilizado tanto por crianças, adolescentes, adultos e idosos, fato que causa muita inquietação por parte de nós, os profissionais de saúde, pois sabemos o quanto é prejudicial às pessoas receberem informações incorretas sobre alimentação e nutrição e observamos que muitos pacientes/clientes seguem as orientações dos perfis de vários influenciadores digitais que não possuem qualificação técnica para tal.

A população tem que ter o entendimento que a maioria dos blogueiros/influenciadores digitais divulgam em suas contas de Instagram, um padrão alimentar descrito como saudável, porém utilizam alimentos considerados não saudáveis e a maioria deles são pagos para promover produtos e benefícios, criando um cenário que não condiz com a realidade, potencializado o teor nutricional dos alimentos e até incentivando o uso indiscriminado de suplementos.

A experiência relatada neste artigo nos proporciona vislumbrar que algumas redes sociais disseminam informações infundadas quando dialogam com a temática da alimentação saudável. Em tal cenário, a ciência da nutrição encontra-se prejudicada, pois o Instagram não realiza uma triagem profissional daqueles que se propõem a divulgar informações sobre tal, possibilitando publicações de conteúdos por pessoas que não detêm conhecimento científico, o que é muito preocupante, já que se trata de uma temática que afeta diretamente a vida e a saúde de quem os seguem.

Bibliografía

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, v. 7, n. 14, jul./dez. 2003.

AMORIM, N. C. M. **Influência do consumo de alimentos ultraprocessados em indicadores nutricionais de vitamina e de mulheres lactantes**. Dissertação (Mestrado em Nutrição). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Nutrição. Natal, RN, 2020.

BRASIL Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. Brasília. 2 ed, 2014.

CAETANO, V. C; et al. Consumo de alimentos processados e ultraprocessados em indivíduos adultos com excesso de peso. **HU Revista**, Juiz de Fora. v. 43, n. 3, p. 355-362, out./dez. 2017.

FAO. Food and Agriculture Organization of United Nations. **Ultra-processed foods, diet quality, and health using the NOVA classification system**. Roma: FAO. 2019

FELINTO, E; SANTAELLA, L. **O explorador de abismos: Vilém Flusser e o pós-humanismo**. São Paulo: Paulus, 2012.

FLUSSER, V. **O universo das Figuras técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablume, 2008.

FREITAS-REIS, I; FARIAS, F. L. de. Abordando o Tema Alimentos Embutidos por Meio de uma Estratégia de Ensino Baseada na Resolução de Casos: Os Aditivos Alimentares em Foco. **Quím. nova esc**. São Paulo. v. 37, n. 1, p. 63-70, fev. 2015.

KARHAWI, I. Influenciadores digitais: conceitos e práticas em discussão. **Revista Comunicare**. Volume 17 – Edição especial de 70 anos da Faculdade Cásper Líbero. 2017.

MACLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo, Editora Cultrix, 1969.

MACHADO, L. da C. **A utilização das mídias sociais na educação: Facebook, Instagram e WhatsApp.** Universidade Aberta do Brasil – UAB. NEAD – Núcleo de Educação a Distância Mídias na Educação (Graduação). Araxá, 2019.

MORAIS, N. S. D; BRITO, M. L. de A. Marketing digital através da ferramenta Instagram. **e-Acadêmica**, v. 1, n. 1, 2020

NEVES, B. C; BORGES, J. Por que as Fake News têm espaço nas mídias sociais? **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.30, n.2, p. 1-22, abr./jun. 2020.

OLIVEIRA, I. K. F. et al. Consumo de alimentos ultraprocessados e obesidade abdominal em adolescentes universitários. **Revista Eletrônica Acervo Saúde/Electronic Journal Collection Health.** v.11, n. 16, p. 1-8, 2019.

PERES, K. K; MENEZES, R. C. R; BOSCO, S. M. D. Consumo de ultraprocessados: Percepção dos responsáveis de crianças em idade escolar. **Braz. J. Hea. Rev. Curitiba**, v. 3, n. 6, p. 18818-18833, nov./dez. 2020.

ROCHA, G. C. da; SOUZA FILHO, V. B. de. Da guerra às emoções: história da internet e o controverso surgimento do Facebook. **IV Encontro Regional Norte de História da Mídia – Rio Branco - AC.** 2016.

SANTOS, S. M. de M; SILVA, P. P. P. da; SANTOS, J. F. dos. Gabriela Pugliesi: uma análise sobre o marketing de influência na rede social Instagram. **XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste.** Caruaru – PE, 2016.

SILVA, D. A; POLLI, H. Q. A importância da agricultura orgânica para a saúde e o meio ambiente. **Interface Tecnológica.** v. 17, n. 1, 2020.

SILVA, L. C. de S; et al. Estado nutricional, estilo de vida e consumo alimentar de estudantes de Nutrição de uma universidade pública. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba. v.7, n.4, p. 39774-39790, apr, 2021.

SIQUEIRA, K. B; et al. Custo benefício dos nutrientes dos alimentos consumidos no

Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 25, n. 3, p. 1129-1135, 2020.
SOUZA, B. F. do N. J. de; et al. (In)segurança alimentar no Brasil no pré e pós pandemia da COVID-19: reflexões e perspectivas. **InterAm J Med Health**, 2020.
SIQUEIRA, K. B; et al. Custo benefício dos nutrientes dos alimentos consumidos no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**. v.25, n.3, p.1129-1135, 2020.

**A materialidade
da comunicação:
uma leitura de
postagens de
medicina veterinária
no instagram a
partir do paradigma
não hermenêutico
da comunicação**

Rebeca Paz Valdez

“Em uma certa enciclopédia chinesa que se intitula Empório Celestial de Conhecimento Benevolente, está escrito, em suas remotas páginas, que os animais se dividem em:

- a) pertencentes ao imperador
- b) embalsamados
- c) domesticados
- d) leitões
- e) sereias
- f) fabulosos
- g) cães em liberdade
- h) incluídos na presente classificação
- i) que se agitam como loucos
- j) inumeráveis
- k) desenhados com um pincel muito fino de pêlo de camelo
- l) etcétera
- m) que acabam de quebrar a bilha
- n) que de longe parecem moscas.”

Enciclopédia chinesa
Jorge Luis Borges

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo explorar o uso de conhecimentos da área da comunicação como ferramenta de análise de publicações no Instagram vinculadas à medicina veterinária. Para isso foi feita uma correlação entre os posts com a caixa de ferramentas teóricas utilizada na disciplina de Extensão Rural do curso de Medicina Veterinária da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRB). Com esse tipo de estudo é possível

observar a importância de se relacionar as diferentes áreas do conhecimento, não se limitando as mesmas ou às isolando, posto que elas podem se complementar, assim como aprofundar o entendimento do uso de TIC como complemento da extensão rural/urbana no exercício da medicina veterinária. Se conclui que a prática da medicina veterinária pode se tornar ainda mais atenta, caso os profissionais da área desenvolvam um olhar mais crítico no que diz respeito a outras disciplinas do conhecimento, assim como ampliar a comunicação com a sociedade brasileira. Nesse caminho, o texto desenvolve uma discussão teórica em torno do paradigma da *materialidade da comunicação* que permite uma melhor percepção da variação de sentido que os meios imprimem à mensagem, posteriormente o trabalho se debruça sobre a análise semiótica que permite, junto à semiologia, ler sinais e signos próprios da veterinária de forma mais apurada. Sendo assim, esse trabalho tem a importância acadêmica de exercitar um olhar singular para que se possa plantar uma semente de curiosidade voltada para outras áreas do conhecimento e ampliar a visão profissional na medicina veterinária.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo explorar los usos de conocimientos del área de Comunicación como herramienta de análisis de publicaciones en Instagram vinculadas a la Medicina Veterinaria. Para ello, se realizó una correlación entre las publicaciones del Instagram con la caja de herramientas teóricas utilizadas en la disciplina de Extensión Rural del curso de Medicina Veterinaria de la Universidad Federal Rural de Pernambuco (BR). Con este tipo de estudios es posible observar la importancia de relacionar las diferentes áreas del conocimiento, sin limitar a las mismas o aislarlas, pues ellas pueden se complementar, así como profundizar la comprensión del uso

de TIC como complemento da Extensão Rural/Úrbana en el ejercicio de la Medicina Veterinaria. Se concluye que la prÁctica de la Medicina Veterinaria puede volverse aÚn mÁs atenta si los profesionales del Área desarrollan una mirada mÁs crÍtica hacia otras disciplinas del conocimiento, ademÁs de ampliar la comunicaci3n con la sociedad brasileña. De esta forma, el texto desarrolla una discusi3n te3rica en torno al paradigma de la materialidad de la comunicaci3n que permite una mejor percepci3n de la variaci3n de sentido que los medios le dan al mensaje, luego el trabajo se enfoca en el anÁlisis semi3tico que permite, junto con la semiologÍa, leer signos y signos del Veterinario de una manera mÁs precisa. Por ello, este trabajo tiene la importancia acad3mica de ejercer una mirada singular para que podamos sembrar una semilla de curiosidad enfocada hacia otras Áreas del conocimiento y ampliar la visi3n profesional en Medicina Veterinaria.

Introdução

A comunicaç3o é um campo muito amplo e envolve primariamente linguagens verbais e n3o verbais. Diante disso a semi3tica surge como uma ci3ncia com a finalidade de interpretar os sÍmbolos e sinais que a comunicaç3o produz.

Como comunic3loga formada em jornalismo e estudante de veterinÁria, sempre mantive o olhar aguçado para essas duas Áreas. Compreendi que é possÍvel correlacionar vÁrios objetos de estudo com a semi3tica, com o paradigma da n3o-hermen3utica e com vÁrios outros campos da comunicaç3o a partir da metalinguagem produzida pela interpretaç3o individual. Este capÍtulo destina-se a analisar alguns conteÚdos das redes sociais voltados para a Área da medicina veterinÁria sob a 3tica da comunicaç3o, utilizando instrumentos da semi3tica para

compreender os símbolos e sinais utilizados e esmiuçar os possíveis contextos de interpretação que eles carregam.

A pesquisa foi realizada a partir de materiais da literatura que serviram de norte como embasamento teórico para o desenvolvimento das análises. Esses materiais foram: “A Rede é a Mensagem: Efeitos da Difusão de Informações nos Sites de Rede Social” de Raquel Recuero, “Materialidades da Comunicação”. Por um Novo Lugar da Matéria na Teoria da Comunicação”, de Erick Felinto e “O Campo não Hermenêutico ou a Materialidade da Comunicação”, de Hans Ulrich Gumbrecht. A partir do embasamento dado por esse material, foi realizada uma análise de um perfil do Instagram, *@medicinaveterinariabrasil*, cuja finalidade é difundir temáticas e conhecimentos da área de medicina veterinária.

Nesse contexto, o presente capítulo se divide em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. A primeira parte trata de discutir a relevância acadêmica do trabalho em questão numa área tão distante como é a medicina veterinária, a qual encontra na prática da extensão rural o ponto de ancoragem com as teorias da comunicação. No segundo momento falamos sobre a análise em si dos conteúdos escolhidos sob a luz dos referenciais teóricos utilizados.

A diversidade de perspectivas dentro do campo da comunicação

A relevância deste artigo surge a partir da falta de materiais que abordem tal temática. Esta falta se materializa em três importantes discussões que abrangem e superaram a formação na medicina veterinária. Dessa maneira, nos debruçamos sobre estas questões apontando, desde já, que as ideias aqui expressadas não pretendem esgotar o tema, mas sim compartilhar algumas das inquietações que acompanham a formação

profissional de veterinários e comunicólogos. Propõe-se, assim, atender a essa dupla formação que me acompanha, e, a partir daí, poder oferecer um ponto de vista que é sempre singular para contribuir na problematização da formação do profissional da medicina veterinária, mais precisamente em um momento em que, pela própria iniciativa da coordenação do curso, estas questões estão sendo debatidas internamente³⁵.

Realizadas as devidas observações, começamos pela medicina veterinária como primeiro eixo explicativo dessa falta de um material que discuta a temática que aqui apresentamos de forma mais robusta. Posteriormente, mencionamos a comunicação como um outro espaço de discussão para finalizar nos diferentes paradigmas que disputam o campo comunicativo.

No que diz ao primeiro eixo de abordagem, é importante compreender que, como as áreas da medicina veterinária são muito voltadas para interpretar sinais e sintomas dos pacientes, existe uma necessidade crescente de aguçar a capacidade dos profissionais desta área para o desenvolvimento de uma percepção mais sensível no que diz respeito à observação das simbologias e aspectos de interpretação comunicacional contidos além das obviedades. A grande vantagem do desenvolvimento de tais aptidões consiste na ampliação do acervo mental dos profissionais de medicina veterinária, ao passo em que estes se tornam mais sensíveis a aspectos antes inexplorados pelas suas áreas de conhecimento nativas.

Este entendimento da medicina veterinária é importante toda vez que visibiliza um olhar semiótico latente na formação do futuro profissional. É fundamentado nesta leitura que poderíamos *recriar*³⁶. Aqui a definição da medicina veterinária:

35. Fazemos referência aqui ao curso de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Pernambuco no qual atualmente a autora se encontra na condição de discente.

36. Nada mais pertinente para um texto que trata da medicina veterinária que a classificação de animais cuja arbitrariedade e desafio lógico coloca em evidência que toda classificação é um ponto de vista, no qual perspectiva coloca a nossa própria lógica em debate.

profissionais que têm como alvo o estudo e cuidado dos animais a partir da leitura de símbolos e que têm a semiótica como ferramenta (oculta) principal.

Tendo amplificado o fundamento da formação profissional, alguns devaneios borgianos emergem na nossa escrita. A medicina veterinária lê símbolos que são produzidos por seres diversos: vírus, fungos, bactérias e seres humanos. Como o diálogo aqui tem sido impulsionado pelas discussões apresentadas na extensão rural, destacamos a produção de símbolos por parte do animal humano.

Em um texto, intitulado *A cosmopolítica dos animais* (2020), sua autora, Juliana Fausto, coloca em questão a predominância dos seres humanos sob as outras espécies que habitam a terra. Embora sua discussão tenha desdobramentos importantes para o campo do direito e da filosofia, podemos apontar aqui alguns questionamentos úteis para nossa área. O primeiro deles se direciona a visibilizar um debate já avançado na área das ciências humanas, segundo o qual, hoje nos defrontamos com uma perda de legitimidade e domínio do homem sob a natureza; lida como antropocentrismo, ao nosso ver, podemos também apontar este debate como uma postura soberba do ser humano que deriva de um projeto construído no ocidente, cuja figura de homem que tem sido repassada para nós é aquela que essa parcela cultural e territorial do mundo inventou e impôs para o resto da humanidade.

O segundo questionamento que nos suscita a partir da leitura da *Cosmopolítica*, partindo da *morte do homem*, decretada por Michel Foucault (1999). O autor nos fala da incapacidade que nossa linguagem racional, que aponta à troca de significados como produtores de sentido, apresenta para conseguir falar línguas *outras*, línguas estranhas à nossa identidade como humanos. Em realidade, trata-se, nos diz Fausto, de nos deixar levar pela linguagem dos afetos para poder nos comunicar com os outros, neste caso, com os animais que moram nos mesmos espaços da cidade.

Finalmente, uma terceira questão é levantada e está estreitamente vinculada às duas anteriores: o nosso reinventar como espécie que nos leve entender e aceitar que somos uma a mais dentro das diversas e diferentes formas de existir que habitam o cosmos. Falamos aqui não só do cuidado e respeito que devemos ter com outros animais, mas com as plantas, a água, a vida em geral, assim como com os povos e culturas que não se inscrevem dentro da lógica ocidental moderna; falamos também da diferença que está dentro da nossa própria construção cultural, a qual tende a homogeneizar e controlar tudo aquilo que classifica como anormal ou, ainda pior, a incluir excluindo (SILVA, 2008).

Nosso segundo eixo de discussão, que versa sobre a falta de material que tematize a atuação do profissional de medicina veterinária com as novas tecnologias da comunicação e informação, neste caso, o Instagram, se encontra subordinado ao tema da comunicação.

Essa ausência de conteúdos que correlacionam as áreas da medicina veterinária com as áreas da comunicação, redundam num hiato de saberes imprescindíveis ao exercício da profissão. No que tange às teorias da comunicação, sabemos que a perspectiva da “agulha hipodérmica” prevê que as informações chegam da mesma forma para todos os interlocutores sem resistência dos mesmos. Na medicina veterinária essa forma de comunicação é problemática, haja vista manter o profissional em uma área de conforto que impede um verdadeiro desenvolvimento do raciocínio clínico. Dessa forma, cientes da necessidade de acessar a comunicação como uma ponte entre o raciocínio clínico crítico e a tomada de uma postura proativa, os médicos veterinários, munidos desses saberes, se tornam profissionais mais preparados para atuar num mundo cosmopolita e em constante mutação.

Se o segundo eixo aqui discutido apresenta o tema des- de sua exterioridade, o terceiro, e último eixo, destina-se ao

interior da comunicação, isto é, abordaremos uma discussão de alguns dos paradigmas que disputam o campo comunicativo. Como temos constatado, a partir de um olhar empírico da formação veterinária, existe uma falta, um vazio, na ação comunicativa que dificulta o diálogo entre o profissional e a sociedade, motivo pelo qual apresentamos agora a riqueza teórica que este campo nos oferece³⁷.

Para iniciar delimitamos o campo da comunicação que queremos abordar. Trata-se de um diálogo possível entre a comunicação e a medicina veterinária, estimulado pela Extensão Rural. Atualmente este diálogo apresenta uma disputa já clássica entre o difusionismo e a extensão rural participativa. Caporal (2004), tem apontado essas perspectivas, como dois paradigmas que envolvem, por um lado, um projeto extensionista (leia-se, de invasão cultural aos povos do campo) e, por outro lado, uma alternativa que procura a comunicação dialógica como o reconhecimento das comunidades rurais e seus projetos de vida.

A primeira estaria fundamentada em uma pedagogia conservadora e tecnicista, cuja expressão máxima seria a formação de profissionais desde uma lógica bancária que terminariam reproduzindo a transmissão do conhecimento científico, isto é, impondo uma visão do mundo sobre as comunidades rurais. Nessa mesma explicação, aparece a pedagogia libertadora e a educação popular como elementos transformadores onde as comunidades rurais seriam co-participantes do processo comunicativo. Embora esta disputa possa se apresentar como inovadora, a dicotomia que ela representa contrasta com a diversidade que o campo da comunicação abrange. De tal forma que podemos pensar aqui um terceiro caminho que está

37. Além da proximidade com o tema originalmente adquirido no curso de periodismo, a discussão apresentada a continuação é resultado dos debates realizados por parte das colegas de Medicina Veterinária na disciplina de Extensão Rural ministrada pelos professores Luis Claudio Mattos e Óscar Zúñiga.

sendo invisibilizado, excluído de tal diversidade, trata-se das chamadas *Materialidades da comunicação*.

Inicialmente sistematizada por Gumbrecht (2010), este paradigma acolhe vários autores cujo núcleo central de discussão é a predominância do meio sobre o significado, daí que se valorize a materialidade desse meio como elemento central da mensagem e não à relação significado/significante, o qual levaria a uma comunicação para além do sentido. Ainda é possível afirmar que é uma abordagem não-hermenêutica da comunicação. Segundo Gumbrecht (2010), os preceitos da não-hermenêutica da comunicação podem ser sintetizados em quatro premissas fundamentais.

A primeira, sobre a qual iremos nos ater, consiste no sujeito que atribui sentido aos objetos, tornando-os repletos de sentido para quem os observa. Ou seja, os objetos por si só, não são dotados de sentido, mas a partir da interpretação do sujeito que os observa eles passam a apresentar diferentes sentidos, decorrentes de diferentes interpretações. Nesse contexto, o conhecimento da comunicação permite que o sujeito faça interpretações mais acertadas quanto aos objetos de interpretação. No caso da medicina veterinária, permite justamente uma interpretação mais apurada com relação às diferentes situações profissionais que possam surgir na rotina.

Nesta mesma linha, FELINTO (2001) apresenta a importância em relação a esta perspectiva, ao afirmar que “falar em *materialidades da comunicação* significa ter em mente que todo ato de comunicação exige a presença de um suporte material para efetivar-se.” Dessa forma, podemos inferir primariamente, que os objetos que dão suporte a essa materialidade são protagonistas no processo comunicacional, mesmo que a princípio não sejam dotados de sentidos. É sobre isso que o nosso capítulo pretende se debruçar: tanto a materialidade que permite a atribuição de interpretações quanto a origem das diferentes interpretações.

Ainda se tratando deste tema, Recuero (2012), traz uma abordagem acerca da comunicação nos meios digitais, especialmente nas redes sociais. Segundo a autora, as redes sociais atuam produzindo sentidos através dos seus conteúdos. Dessa forma, as redes sociais atuam na mediação de informações, trazendo a elas um efeito complexo por conta dos conteúdos que as mantêm e por conta da visibilidade que alcançam. Segundo a autora, as redes sociais estão em emergência e alcançam escalas globais na difusão de informações, portanto produzem efeitos que precisam ser estudados.

Nós nos propusemos estudar os efeitos da comunicação digital na medicina veterinária, no âmbito das redes sociais. Além disso, devemos considerar as mensagens e como elas são transmitidas em forma de conteúdos digitais a fim de entender o processo comunicacional que elas carregam consigo. Isto é o que pretendemos fazer no próximo item, uma vez que, acreditamos ser de suma importância para a medicina veterinária e para os profissionais da área.

Nos rastros de um objeto de estudo curioso para a medicina veterinária

Com o intuito de fazermos o diálogo entre a teoria e prática, elegemos como objeto de análise - o perfil @medicinaveterinariabrasil³⁸, criado em 2016 - para discutir a complexidade da comunicação. A ideia de realizar esta análise surgiu a partir da disciplina de Extensão Rural do curso de Medicina Veterinária na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), quando foi apresentado um trabalho em caráter inicial. No que se refere ao objeto, na biografia da página, eles se auto-definem como “A melhor coleção de casos da medicina


Link: https://instagram.com/medicinaveterinariabrasil?utm_medium=copy_link

veterinária com conteúdo para estudantes e profissionais da área da medicina veterinária” (Figura 22). A página, portanto, destina-se a mostrar casos de várias espécies com a finalidade de agregar conhecimento aos estudantes e profissionais da área.



Medicina Veterinária Brasil

A melhor coleção dos melhores casos veterinários.

Conteúdo para estudantes e médicos veterinários.

Siga-nos e acompanhe.

Ver tradução

fb.me/medveterinariabrasil

Figura 22. Apresentação do IG a ser estudado que aborda temas da Medicina Veterinária

Fonte: Instagram @medicinaveterinariabrasil

Disponível em: <https://instagram.com/medicinaveterinariabrasil?utm_medium=copy_link>. Acesso em: 22 Jun. 2021

O conteúdo abordado da página, é destinado a estudantes e profissionais da área de medicina veterinária e se propõe apresentar casos clínicos de rotina e raros como o apresentado

nas fotos a seguir, assim como procedimentos cirúrgicos, terapias e tratamentos, sejam eles inovadores ou já utilizados na rotina colaborando assim para a expansão de conhecimento que vão agregar e enriquecer a prática profissional.

Na Figura 23 vemos uma pata de elefante com uma lesão no tecido mole e uma conseqüente deformidade que ocorreu quando o animal acidentalmente pisou em uma mina terrestre. Apesar disso, ele continuou a trabalhar e desenvolveu outros problemas, como lesão no membro frontal direito. Em 2014 o animal foi resgatado e levado ao Parque Natural do Elefante, em Chiang Mai (Tailândia), onde vem sendo assistido desde então. Devido às deformidades no pé, o elefante desenvolveu abscessos que precisam de tratamento específico duas vezes ao dia. A pele do animal é notoriamente muito espessa e apresenta dificuldade de cicatrização, chegando a levar anos para uma completa cicatrização. Isso torna o tratamento particularmente desafiador e trabalhoso. O mesmo inclui lavagens e drenagens frequentes do local, antibióticos, anti-inflamatórios e até terapia a laser para estimular a cicatrização.

Figura 23. Post da página mostrando a pata de um elefante com uma deformidade causada por um acidente.



Fonte: Instagram @medicinaveterinariabrasil

Disponível em: <https://instagram.com/medicinaveterinariabrasil?utm_medium=copy_link>. Acesso em: 22 Jun. 2021

O conteúdo se apresenta em formas de publicação de fotos ou vídeos com legendas descritivas em português, espanhol e inglês, que tratam do conteúdo exposto nas publicações, na descrição também está o IG (página) que publicou o conteúdo originalmente.

Em um aspecto geral a página aborda diversos casos de interesse para profissionais e estudantes de medicina veterinária, proporcionando uma forma interessante, ilustrativa e globalizada de aprendizado, pois possui conteúdo de veterinários de diversos países.

Uma análise de @medicinaveterinariabrasil a partir das materialidades da comunicação

Disso se infere que, a partir de então, longe de se limitar às máquinas e aos macro-organismos, a cibernética passou a habitar o cerne da matéria viva.

O trecho supracitado corresponde ao texto de Felinto (2001), o qual o autor interpela o lugar do ser humano dentro do cosmos e da comunicação, daí que ele intitule essa discussão como MONSTROS, ANIMAIS E OUTROS “OUTROS”. Desdobrando esta discussão, ficou demonstrado que “não há matéria viva, mas sim sistemas vivos, isto é, uma organização específica da matéria físico-química”. Ao descobrir que as combinações dos milhões de moléculas obedecem a regras improváveis, “a nova biologia teve de recorrer a princípios de organização desconhecidos em química, isto é, às noções de informação, de código, de mensagem, de programa, de comunicação, de inibição, de repressão, de expressão, de controle”. As transformações epistemológicas não se limitam à essência molecular, mas se manifestam também na externalidade visível do corpo, pois “identificam a célula como uma máquina auto comandada e controlada informacionalmente” (FELINTO, 2001)

Para ilustrar e relacionar esses trechos, foi escolhido esse post do IG estudado, o *@medicinaveterinariabrasil*. As correções possíveis são feitas pois o *post* ilustra justamente o desenvolvimento dessa noção da nova biologia que torna capaz de aplicar novos conhecimentos a partir das definições e conceitos das células, da replicação celular, da produção de proteína, entre muitos outros. Tais descobertas possibilitam o desenvolvimento da medicina (Figura 24).

Figura 24. Legenda da postagem da página estudada sobre o uso de pele de tilápia para estimular acicatização de uma ferida em membro torácico.

19:04     

medicinaveterinariabrasil APLICAÇÃO
EXPERIMENTAL DE PELE DE TILÁPIA EM GATO

A pele de tilápia é uma terapia inovadora no tratamento de feridas. É um material de descarte, que pode beneficiar muitos animais após sua descontaminação química e preparação adequada. Ela é um biomaterial que doa colágeno do tipo 1 para o leito da ferida que auxilia no processo de cicatrização.

- Em outubro (dia 07) esse gatinho foi resgatado e chegou até nossa clínica com lesão em membro torácico. O ferimento foi avaliado, realizada tricotomia e limpeza máxima da lesão e de áreas necrosadas. Por se tratar de um animal resgatado, decidimos tratar com aplicação da pele de tilápia na lesão.

- No dia 14/outubro foi realizado o procedimento. A pele já havia recebido o tratamento adequado, foi hidratada previamente para a colocação. Mantinhamos a pele sempre hidratada. No dia 22/outubro retiramos essa pele e foi coletado material para análise histopatológica.

- Dia 13/novembro fizemos uma segunda aplicação da pele na ferida e retiramos após 6 dias. A cicatrização foi maravilhosa com o auxílio da pele de tilápia, cresceu muito tecido de granulação e não houve crescimento bacteriano no local.

Fonte: Instagram *@medicinaveterinariabrasil*

Disponível em: <[https://instagram.com/medicinaveterinariabrasil?utm_medium=copy link](https://instagram.com/medicinaveterinariabrasil?utm_medium=copy_link)>. Acesso em: 22 Jun. 2021.



Figura 25. Essas Figuras mostram a evolução do quadro desde a chegada do animal até as etapas mais avançadas do tratamento.

Figura 26. Essas Figuras mostram a evolução do quadro desde a chegada do animal até as etapas mais avançadas do tratamento.



Figura 27. Essas Figuras mostram a evolução do quadro desde a chegada do animal até as etapas mais avançadas do tratamento.



Figura 28. Essas Figuras mostram a evolução do quadro desde a chegada do animal até as etapas mais avançadas do tratamento.

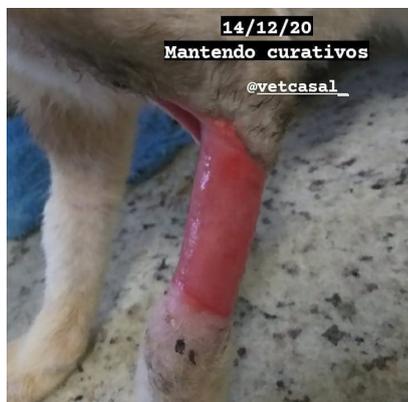


Figura 29. Essas Figuras mostram a evolução do quadro desde a chegada do animal até as etapas mais avançadas do tratamento.

Figuras 24, 25, 26, 27 28, 29: Essas Figuras mostram a evolução do quadro desde a chegada do animal até as etapas mais avançadas do tratamento.

Fonte: Instagram @medicinaveterinariabrasil

Disponível em: <[https://instagram.com/medicinaveterinariabrasil?utm_medium=copy link](https://instagram.com/medicinaveterinariabrasil?utm_medium=copy_link)> Acesso em: 22 Jun. 2021.

Em outro momento do trecho de Felinto, nos chama a atenção a seguinte afirmação: “aí como coadjuvante na manutenção do caráter de alteridade e marginalização da deformidade física” (FELINTO, 2001, p 85). Podemos relacionar esse trecho a um post do nosso objeto de estudo, o @medicinaveterinariabrasil, através de um post que apresenta uma deformidade num cão e como isso pode corroborar com o que é dito pelo autor por meio dessa visão das anomalias como desviantes e monstruosas. Felizmente isso é algo que começa a esboçar sinais de mudança na sociedade e nos âmbitos da medicina.

Figura 30. Postagem mostrando um animal recém nascido com uma deformidade congênita chamada Spina bífida e com uma legenda explicativa sobre o assunto.



Fonte: Instagram @medicinaveterinariabrasil

Disponível em: <https://instagram.com/medicinaveterinariabrasil?utm_medium=copy_link>. Acesso em: 22 Jun. 2021

Além dos comentários e articulações já apontadas, uma outra ideia presente no texto tem gerado inquietações para dialogar com o Instagram. Mesmo que extensa, a seguinte citação aponta para uma discussão que pode ser de interesse para a medicina veterinária:

“Ao mesmo tempo em que estão sendo abraçados por uma parte da literatura sobre o pós-humano, esses estudos criticam os paradoxos inclusos em algumas teorias pós-humanistas, quando estas ainda se fundamentam em teimosas e dogmáticas formas de antropocentrismo e antropomorfismo. Estes se revelam tão logo a questão do animal é negligenciada, deixando de repensar o estatuto ético-político dos animais e as ideias dominantes sobre os vários modos de relação entre animais e seres humanos.” (FELINTO, 2001, p. 89-90)

A força dessa frase apontada por Felinto nos leva a pensar sobre quantos animais acabam sendo negligenciados pelos seres humanos. Sabe-se que muitas vezes as pessoas decidem reproduzir, adotar e/ou criar animais sem ter responsabilidade financeira para arcar com gastos médicos e qualquer eventualidade que possa vir acontecer. Dessa forma muitos animais acabam sendo deixados sem tratamento adequado em caso de adoecimento e muitas vezes podem até ser abandonados. O *post* escolhido para ilustrar esse trecho é de um hamster, pois sabemos que os *pets* “não convencionais” são muito negligenciados pelos tutores por necessitarem de tratamentos mais caros e de médicos veterinários especializados.

Figura 31. Figura de uma postagem mostrando um hamster chinês após a realização de um procedimento ortopédico



Fonte: Instagram @medicinaveterinariabrasil

Disponível em: <https://instagram.com/medicinaveterinariabrasil?utm_medium=copy_link> Acesso em: 22 Jun. 2021.

Em relação ao material AS COSMOPOLÍTICAS DOS ANIMAIS, ao fazer uma reflexão sobre aspectos envolvidos na relação homem e animal na cidade, a autora expõe as diferenças existentes entre animais considerados *pets* e os de rua considerados errantes como gatos e cachorros e em alguns casos pragas como ratos e gambás.

Um dos fatores que melhor evidencia essa diferença, e se correlaciona diretamente a importância e ao trabalho do médico veterinário, é a variação na expectativa de vida, que,

segundo o texto mencionado, animais errantes vivem em média 2 anos, enquanto os *pets* podem viver até 20 anos. Essa discrepância se deve a fatores ambientais e de risco aos animais de vida livre, como acidentes, doenças, envenenamento, entre outros. Enquanto que, os criados em casas ou apartamentos, que mesmo com a possibilidade de acesso a rua, tem uma boa nutrição, acesso a tratamentos preventivos como vacinas e acompanhamento veterinário.

Como ilustrado nas Figura 32 e Figura 33, uma lesão grave e que sem tratamento certamente resultaria na morte do animal, que se fosse errante só teria acesso a esse tratamento em caso de resgate.

Figura 32. Posts da página retratando a evolução do quadro animal após tratamento.



Figura 33. Posts da página retratando a evolução do quadro animal após tratamento.



Figuras 32 e 33: Posts da página retratando a evolução do quadro animal após tratamento.

Fonte: Instagram @medicinaveterinariabrasil

Disponível em: <https://instagram.com/medicinaveterinariabrasil?utm_medium=copy_link>. Acesso em: 22 Jun. 2021

Uma outra problemática bastante abordada no texto é sobre as ações de resgate e controle populacional desses animais, e o que isso irá representar na vida e comportamento dos mesmos, pois em muitos casos acabam sendo privados de seus comportamentos naturais, o que leva, em muitos casos, a uma

humanização animal, uma vez que estes se adaptam a rotina e hábitos de seus donos em detrimento do que é natural a espécie. Como abordado na parte final do texto das *Cosmopolíticas*, quando sua autora, Juliana Fausto, reflete o que significou o gesto de ter acolhido os animais de rua no seu apartamento, ela mesma se responde: “Significou, para eles, a possibilidade não de uma vida perfeita, não da melhor vida que poderiam ter absolutamente, entre todas as possibilidades imagináveis, mas de uma mudança em sua condição na cidade” (2020, p. 41).

A nosso ver, esta perspectiva carrega uma profunda discussão que vai além do campo de conhecimento da medicina veterinária, mas que, por isso mesmo, se torna tão importante para nossa área e formação, pois ao mesmo tempo que resgatar ou adotar um animal reduz os riscos e aumenta de certa forma a qualidade de vida do mesmo. É certo que, a imposição e necessidade que se adaptem ao nosso modo de vida, prejudica os comportamentos naturais, o que nos leva a pensar que acolher sem transformar as condições habitacionais nas quais animais humanos e animais não humanos habitam, pode ser um passo, mas ainda é limitado e precisamos avançar ainda mais.

Considerações finais

É possível observar com esse artigo que os diálogos entre a medicina veterinária e as áreas da comunicação não se esgotam aqui e devem ser cada vez mais incentivados para despertar novos olhares. Com as correlações interdisciplinares cruzadas entre duas áreas do conhecimento vistas como distantes e até diferentes, é possível desenvolver as aptidões profissionais de forma mais inventiva e atenta às áreas do conhecimento outrora inexploradas.

O ponto de encontro entre uma e outra área pode ser desenhado como uma perspectiva que agrupa, por um lado,

a reinvenção da linguagem que a medicina veterinária nos oferece, pois vemos surgir uma linguagem híbrida na qual a fala de animais inventados pelo ocidente moderno como opostos, consegue-se articular em uma outra comunicação que não perpassa pela razão. De outro lado, as teorias comunicativas aqui exploradas, primeiro, desmistificam o lugar da razão no processo comunicativo entre humanos, apresentada como uma comunicação hermenêutica e, segundo, visibiliza a cotidianidade e poder que a comunicação não-hermenêutica tem na história da humanidade. De tal forma que, o ponto de encontro entre a medicina veterinária e a comunicação, pode ser denominado como uma projeção da não razão que envolve a dimensão intuitiva e sensível de todos os animais, incluído aqui, o animal humano.

Tais conhecimentos que se co-relacionam dessa forma, constroem novas visões e aguçam o senso crítico de quem os absorve. Portanto, enxergar novas possibilidades comunicacionais na medicina veterinária em conjunto com conceitos da (não) hermenêutica, da semiótica e das teorias da comunicação, é uma estratégia que permite o desenvolvimento mais profundo do senso crítico e do raciocínio clínico aplicado a estratégias mais sensíveis de atuação profissional. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é de plantar essa semente de curiosidade para que possamos continuar observando o mundo e as situações de forma crítica e entendendo a necessidade de hibridizar os conhecimentos para análises mais acertadas de tudo que nos cerca.

Bibliografía

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J.A. **Agroecologia e extensão rural**: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. Brasília: MDA, 2004.

FAUSTO, J. **A cosmopolítica dos animais**. N-1 edicções e Hedra, 2020.

FELINTON, E. Materialidades da Comunicação: por um novo lugar da matéria na teoria da comunicação. **C-Legenda**, n. 05. 2001: Edição especial.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GUMBRECHT, H. U. O campo não hermenêutico ou a materialidade da comunicação. **Teresa Revista de Literatura Brasileira**. São Paulo, n. 10-11; p. 386-407, 2010.

SILVA, Magali Milene. **A saúde mental e a fabricação da normalidade**: uma crítica aos excessos do ideal normalizador a partir das obras de Foucault e Canguilhem. Interação em Psicologia, Curitiba, junho, 2008. ISSN 1981-8076.

RECUERO, RAQUEL. A rede é a mensagem: Efeitos da Difusão de Informações nos Sites de Rede Social. In: VIZER, EDUARDO. (Org.). **Lo que Mcluhan no previó**. 1ed. Buenos Aires: Editorial La Crujía, 2012, v. 1, p. 205-223. [versão rascunho/draf]

**EXPERIÊNCIAS
AGROECOLÓGICAS:
REFLEXÕES SOBRE
“EXTENSÃO” E
EDUCAÇÃO POPULAR**

**EXPERIENCIAS
AGROECOLÓGICAS:
REFLEXIONES SOBRE
“EXTENSIÓN” Y
EDUCACIÓN POPULAR**

-TERCEIRO NÚCLEO-



**Sistemas
agroalimentares:
bases para
uma educação
agroecológica³⁹.
Experiências
pedagógicas
da extensão
universitária**

Amanda Oliveira de Santana

Resumo

A agroecologia enquanto campo multi, trans e interdisciplinar, propõe pensar a alimentação como um ato político. Para nossa análise é importante entender que, as experiências reflexivas na área da educação se debruçam sobre os métodos e dinâmicas de sistemas agroalimentares contra-hegemônicos. Assim, as bases agroecológicas de ensino desempenham uma reconfiguração ético-política com grande potencial pedagógico e transformador. Nesse sentido, o grupo de pesquisas e estudos Sistemas Agroalimentares e Educação na Ruralidade- SAER, situado institucionalmente na Universidade Federal Rural de Pernambuco-(UFRP), se edifica por meio de reflexões analíticas sobre como abordar em salas de aulas da rede municipal, os processos e sistemas agroalimentares de produção, a distribuição e o consumo, no contexto do interior do estado de Pernambuco, de maneira transdisciplinar. O Grupo SAER desenvolveu atividades e oficinas formativas realizadas remotamente no ano de 2020, com a finalidade de incorporar novos formatos e perspectivas para tratar a multidimensionalidade da alimentação, além de discutir outras pedagogias possíveis para a educação básica e popular, possibilitando perceber que a materialidade da comunicação, articulada aos processos pedagógicos, renova o laço entre conceito e prática. Considerando as limitações sensoriais do ensino a distância, mas também as possibilidades da incorporação de meios de comunicação e redes sociais, as oficinas se mostraram alternativas frutíferas de re-existência onde micropolíticas decoloniais contribuem para a formulação de novas bases de uma educação.

39. Sistema Agroalimentar: Bases para uma educação agroecológica é o título do projeto de extensão aprovado pelo edital BEXT 2020 na Universidade Federal Rural de Pernambuco. As ações relatadas fizeram parte do projeto de extensão Sistema Agroalimentar: Bases para uma educação agroecológica do EDITAL BEXT 2020-UFRPE, sob coordenação do professor Óscar Emerson Zúñiga Mosquera, no qual a autora atuou como bolsista.

Resumen

La agroecología como campo multi, trans e interdisciplinar, propone pensar la alimentación como un acto político. Para nuestro análisis es importante entender que, las experiencias reflexivas en el área de la educación se enfocan en los métodos y dinámicas de los sistemas agroalimentarios contra-hegemónicos. Así, las bases educativas de la agroecológicas realizan una reconfiguración ético-política con gran potencial pedagógico y transformador. En este sentido, el grupo de investigación y estudio Sistemas Agroalimentarios y Educación en la Ruralidad - SAER institucionalmente ubicado en la Universidad Federal Rural de Pernambuco-PE, se construye a través de reflexiones analíticas sobre cómo abordar los procesos y sistemas agroalimentarios en las escuelas municipales, en los procesos de producción, distribución y consumo, en el contexto del Departamento de Pernambuco, de manera transdisciplinaria. El Grupo SAER desarrolló actividades y talleres de formación realizados a distancia en 2020, con el propósito de incorporar nuevos formatos y perspectivas para abordar la multidimensionalidad de la alimentación, además de discutir otras posibles pedagogías para la educación básica y popular, posibilitando percibir que la materialidad de la comunicación, articulada con procesos pedagógicos, renueva el vínculo entre concepto y práctica. Considerando las limitaciones sensoriales de la educación a distancia, pero también las posibilidades de incorporar medios y redes sociales, los talleres resultaron ser fructíferas alternativas de re-existencia donde las micropolíticas decoloniales contribuyen a la formulación de nuevas bases para la educación.

Introdução

Por sistemas agroalimentares temos o conjunto de dinâmicas, atores e processos sociais que estruturam cadeias de valor na produção, distribuição, armazenamento, comercialização e consumo dos alimentos, de modo a estabelecer padronização de subsistemas na sociedade. É imprescindível considerar a complexidade dessas etapas, a dinâmica dos sistemas envolve pesquisa, técnicas e uso de tecnologias, infraestrutura, logística, comunicação e políticas públicas (TORRENS, 2020). No entanto, no contexto de racionalidade econômica instrumental, os sistemas agroalimentares correspondem a uma extensa e insustentável cadeia produtiva que interconecta centros produtores e centros consumidores, focada exclusivamente na circulação de mercadorias.

Ao se pensar na promoção de uma *soberania e autonomia alimentar*, a radicalização epistemológica em torno da agroecologia, que emerge na modernidade, propõe tratar qualitativamente os sistemas agroalimentares em sua base, através de ferramentas como a educação. Por acreditar no papel fundamental do ensino para avançar no resgate de uma racionalidade sustentável, o grupo de pesquisa Sistemas Agroalimentares e Educação na Ruralidade (SAER), em parceria com a Universidad Nacional de Colombia-CO, a Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia-CO e com o Subgrupo de *Agroecologia e outras pedagogias* do GT Agroecologia Política da CLACSO, se debruça sobre essa problemática. Organizado em torno da necessidade de edificar ações e discussões teórico-metodológicas acerca da consolidação de bases agroecológicas de ensino na formação de professores da educação básica.

O grupo SAER integra profissionais de áreas diversas e transdisciplinares que conjuntamente, se dispõe a trocar experiências, vivências e saberes, por meio de debates e oficinas, partindo do ideal de uma construção do conhecimento

dinâmica, colaborativa e horizontal. Dessa forma, no ano de 2020 foram realizadas reuniões e atividades pedagógicas, nas quais, mestres e doutores, engenheiros ambientais e agrícolas, nutricionistas, historiadores, advogados, graduandos e professores da rede municipal de Vitória de Santo Antão e Afogados da Ingazeira, no estado de Pernambuco, contribuíram para a ampliação do debate em torno de uma potente afirmação: *Comer é um ato político.*

No contexto sanitário, em que uma pandemia, ocasionada pelo vírus COVID-19, com letalidade expressiva, e a administração pública ineficiente a nível nacional, aumentou a vulnerabilidade econômica e social, no Brasil e no mundo. Nesse caminho, pensar pedagogicamente a alimentação, fornece ferramentas importantes de ação política em prol de uma soberania e autonomia alimentar, cujos conhecimentos oriundos de uma episteme agroecológica imbricam-se na proposição de uma educação libertadora. É evidente que a alimentação configura uma condição básica de vida, dessa maneira, trabalhar um sistema agroalimentar ético significa olhar com abrangência para a vida cotidiana e identificar nas práticas alimentares condições de fomentar novos currículos educativos. Nesta perspectiva, é importante salientar que:

Para além dessas arenas, uma alimentação política implica um ato agrícola/agropecuário porque inclui a produção de alimentos; um ato cultural porque carrega a noção de patrimônio alimentar; um ato ambiental porque é a partir de recursos da natureza que produzimos alimentos; um ato social porque ainda são homens e mulheres que produzem nossa comida. Entramos assim no âmbito do que chamamos de “história por trás da comida” (AZEVEDO, 2016, p. 3).

Além disso, a agroecologia enquanto episteme requer uma abordagem que seja capaz⁴⁰ de colocar em comunicação as ciências da sociedade e da natureza com os saberes socialmente e culturalmente produzidos e para isso, uma integração interdisciplinar dialógica entre saberes e seres para explicar o comportamento complexo de sistemas socioambientais se faz necessária (FLORIANI & FLORIANI, 2010).

Metodologicamente, um caminho possível para dinamizar esse diálogo e incluir a agroecologia na matriz curricular, pode ser vislumbrado pela materialidade da comunicação, que parte de uma articulação entre bases materiais de construção de conhecimento, ou seja, aquilo que substancial e concreto deve ser levado em consideração numa interação de saberes e seres reprodutores desse saber ambiental.

Desse modo, se faz mister, considerar uma educação de base agroecológica que priorize a construção do conhecimento de forma não ortodoxa, mas sem desconsiderar as materialidades necessárias para a práxis educativa. Assim, os recursos comunicativos, para além da pura instrumentalidade, contribuem para o desafiador empreendimento de pensar novos recursos pedagógicos, e portanto novas pedagogias.

Uma materialidade da comunicação para as bases agroecológicas de ensino.

A agroecologia, para além do sistema agroalimentar, articula um conjunto de saberes ambientais que ancoram uma racionalidade ecológica multidisciplinar anti-sistêmica e também um modo de vida tradicional. Logo, inserir pedagogicamente

40. Ver Gomes e Rosenstein, 2000; Guzmán Casado et al., 2000; Hecht, 2002; Leff, 2002b; Norgaard e Sikor, 2002; Sevilla Guzmán, 2002; Dalgaard et al., 2003; Gomes 2005; Ruiz-Rosado, 2006; Sicard, 2009; Floriani e Floriani, 2010 apud Borsatto et al.2012.

temas referentes a esse saber na sala de aula, requer sensibilização que ultrapassa a uma simples hermenêutica ou interpretação conceitual. Essa perspectiva fornece subsídios de deslocamento do foco superficial interpretativo calcado nas estruturas de sentido, para que uma compreensão do não-sentido seja possível (GUMBRECHT, 1993).⁴¹

A ideia de uma materialidade da comunicação, relaciona de maneira o emissor, o formato, o conteúdo da mensagem e o receptor simultaneamente. O conceito de materialidade da comunicação, explorado por teóricos da literatura inglesa no início dos anos 1980, foi ocultado da interpretação filosófica por comportar um aspecto considerado “esgotado” pelas teorias da comunicação. Uma recuperação/sistematização se deu com o alemão Hans Ulrich Gumbrecht que conseguiu, a partir de suas inquietações acerca da estética da recepção, esboçar a relevância da materialidade da comunicação, com auxílio da teoria sistêmica de Niklas Luhmann. Assim,

Gumbrecht percebera que o campo dos estudos literários só poderia renovar-se no momento em que a obra fosse considerada a partir de um contexto mais amplo. Contexto que envolvesse as relações da obra com seus receptores, as condições históricas e materiais desses receptores e a própria “materialidade” do objeto (FELINTO, 2001, p. 6).

Nesse ínterim, compreendendo que todo ato comunicacional necessita de um suporte material, o corpo imerso enquanto sujeito e reconhecido enquanto objeto, atua como meio reflexivo crucial e a partir dele, outros meios constroem diversas perspectivas. São meios, os instrumentos de transmissão da

41. Aceitamos assim o chamado de Floriani & Floriani (2010, p.7) quando falam que “ao pensar as bases cognitivas para Agroecologia deve se incluir novos princípios teóricos e novos meios instrumentais para reorientar as formas de manipulação produtiva da natureza”.

mensagem, que constroem bases e interconectam emissor e receptor da mensagem. Esses meios de comunicação podem influenciar a estrutura comunicacional e também extrapolar o sentido dado, convertendo-se, portanto, assim em *materalidades significantes*, a partir das interações corpo-máquina, real-virtual, pensamento-sistema (FELINTO, 2001).

Ainda nessa perspectiva vale acrescentar que,

Esse ensejo de recuperação do corpo pela palavra – e portanto, de uma educação pautada pelo estético – resulta, por sua vez, em Gumbrecht, numa espécie de programa pedagógico; ou seja, nele se indica a fundação de uma outra epistemologia – que identificamos como sendo própria e necessária; epistemologia essa que permitiria entrever uma conjunção entre as mais variegadas disciplinas (PEREIRA; ICLE, 2009, p. 9)

Nessa perspectiva, a proposição de bases agroecológicas de ensino, através de ferramentas tecnológicas e meios de comunicação, potencializada por experiências como as oficinas oferecidas pelo grupo de estudos e pesquisas Sistemas Agroalimentares e Educação na Ruralidade (SAER), consistiu num recorrente exercício de encarar de maneira renovada, as metodologias e as práticas tradicionais. Apesar da dimensão sensorial ser afetada mediante virtualização do ensino, e recursos remotos utilizados em decorrência das adversidades sanitárias atuais e recomendações de distanciamento social feitas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), as atividades do grupo se mostraram eficazes no sentido de aproximar teoria e prática, ensino e aprendizagem, aula e alimento.

Assim, acreditando na relevância da educação crítica, a proposta da experiência de Extensão com as oficinas foi de promover a reflexão ético-política de agentes de transformações

para conseqüentemente levar à educação básica uma questão crucial: inserir as práticas alimentares de maneira crítica e inventiva na sala de aula.

A experiência das oficinas

As oficinas formativas descritas na *Tabela 1* se constituíram em torno ao tema “O sistema agroalimentar como tema na sala de aula”, do grupo de pesquisa e estudos SAER e tiveram como público as professoras e professores interessados no tema da alimentação, oriundos da rede municipal do interior do estado de Pernambuco, mas teve abrangência significativa, entre a rede de contato dos integrantes do grupo de estudos. Com o objetivo de apresentar conteúdos e propor atividades em sala de aula, conduzindo uma reflexão sobre as possibilidades de introduzir temas dos sistemas agroalimentares no cotidiano das salas de aula, bem como formas qualitativas e sensibilizadas de avaliação, essas oficinas com duração aproximada de 60 minutos cada, foram uma tentativa de relacionar inter e transdisciplinarmente a alimentação.

Tabela 1. Sistematização das oficinas

Tema Mediador responsável
A produção de alimentos ultraprocessados e sua localização geográfica Ariandeny Furtado
Alimentos tradicionais e literatura. Uso na disciplina de Língua Portuguesa. Marcelo Batalha

Circuitos curtos de comercialização: um outro olhar sobre a Filipe Pinheiro globalização.

O uso do vídeo com temas do sistema agroalimentar. Letícia Simões

O uso do podcast com temas do sistema agroalimentar. Yasmin Araujo

O uso do telegram na sala de aula. Apresentação do Canal Virtual Ivo Pereira

Fonte: Relatório de atividades de extensão BEXT -2020. UFRPE

A primeira oficina intitulada “A produção de alimentos ultraprocessados e sua localização geográfica” (Figura 34), foi mediada pela nutricionista Ariadeny Furtado, e teve como problematização central o ato de comer. Ao conceber a alimentação como uma prática multidimensional que envolve essencialmente a saúde, o prazer, a cultura e a memória, Ariadeny propõe uma decolonização do modelo de consumo no qual estamos inseridos, através de práticas pedagógicas no contexto do interior do estado de Pernambuco. Segundo a mediadora, quando um sistema agroalimentar transforma o alimento num produto alimentar, ele “desrespeita a multidimensionalidade do comer, estimulando a homogeneização e padronização do alimento”.

A segunda oficina foi mediada pelo professor Marcelo Batalha sob o título “Alimentos tradicionais e literatura: usos na disciplina de Língua Portuguesa” (Figura 35). A exposição consistiu no reconhecimento da transdisciplinaridade e interdisciplinaridade da literatura enquanto área de estudo e na percepção da necessidade de uma construção de materiais

literários para trabalhar a alimentação em suas múltiplas narrativas. Segundo Marcelo, a disciplina de língua portuguesa precisa ser “indisciplinada” para falar com as outras áreas do conhecimento. Afinal, alimentos tradicionais e a literatura teriam o mesmo substrato: “São elaboradas de modo artesanal com um tempo que não é o tempo do consumo moderno”.

No sentido da indisciplina literária, as reflexões que propõem a construção de uma “literatura menor” (DELEUZE E GUATTARI, 1977), um exercício de subversão de uma língua, de modo que seja veículo de desagregação da própria língua por meio de uma territorialização fluida, um conteúdo político intrínseco, e um agenciamento coletivo, contribuem para pensar pedagogias de resistência e re-existência.

Portanto, a língua portuguesa e a literatura tem uma responsabilidade e seu ensino deve ser pensado de forma política, tal qual a alimentação. Desse modo, é importante reconhecer a memória e essência do alimento e considerar ambas disciplinas como agentes transformadores da cultura alimentar, potencializando seus conteúdos e materiais de forma criativa e instigante.

A terceira oficina, sob o título “Circuitos curtos de comercialização: um outro olhar sobre a globalização” (Figura 36), mediada pelo agroecólogo e articulador da proposta comunitária *Mercado da Vida*, Filipe Pinheiro, é fruto de pesquisas ação-participante acerca dos pequenos fluxos de consumo que não necessariamente “mercadorizam” os alimentos, e correspondem a sistemas agroalimentares mais sustentáveis. A proposta de Filipe é, entre muitas coisas, problematizar os percursos e sentidos da alimentação tendo como base a experiência de produtores/as no município de Bonito-PE. Este tipo de temas suscitou e suscita um interesse por parte de docentes que trabalham disciplinas como a geografia, pois a produção, comercialização e consumo de alimentos envolve

escalas geográficas locais, regionais e globais, operando com um tema-estimulador de debates dentro da sala de aula.

As oficinas 4, 5 e 6 abordam os usos pedagógicos de instrumentos de audiovisual e plataformas digitais como alternativas na elaboração de materiais e discussão dinâmica de um tema tão universalizante como a alimentação.

Mediada pela cineasta Letícia Simões, a quarta oficina intitulada “O uso do vídeo com temas do sistema agroalimentar”, explora o potencial do audiovisual e da produção de documentários enquanto recurso de sistematização de conteúdo e sensibilização. No cenário atual de ensino remoto e à distância, o audiovisual de modo geral ganhou protagonismo na educação e se apresenta como ferramenta didática, criativa, democrática que aproxima as múltiplas realidades dos estudantes com a dinâmica dos sistemas agroalimentares propostos.

O “uso do podcast com temas do sistema agroalimentar” é o título da quinta oficina, mediada pela graduanda em Engenharia Florestal, Yasmin Araujo. No exercício ela demonstra detalhadamente, as etapas de elaboração de um podcast gratuito e instrui os demais participantes sobre técnicas de uso e compartilhamento de conteúdo e áudio através de arquivos ou *streaming*. No transcurso da oficina, Yasmin compartilhou a própria⁴² experiência com o canal criado com conteúdos explicativos sobre sistemas agroalimentares a⁴³ partir da disciplina de Comunicação e Extensão Rural⁴⁴.

Por fim, a oficina sobre “O uso do Telegram na sala de aula”, mediada por Ivo Pereira, graduando de Ciências Sociais

42. Transmissão, em tempo real, de dados de áudio e vídeo de um servidor para um aparelho – como computador, celular ou smart TV

43. Canal do podcast “Araújo fala” de Yasmim Araújo https://open.spotify.com/show/1Zo1cfSy2Pty5VpA62q2pT?si=34eowT80RXScuwu_TZruBQ&utm_source=copy-link

44. A disciplina supracitada faz parte da formação no curso de Engenharia Florestal da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Esta disciplina em específico foi ministrada pelo professor Doutor Óscar Zúñiga. Mosquera.

(DECISO-UFRPE), visou demonstrar as funcionalidades do programa de mensagens instantâneas gratuito, cujo conteúdo fica disponibilizado na *nuvem*, garantindo eficiência e dinamismo no envio de mensagens e compartilhamento de material. Além disso, Ivo apresentou o canal virtual no Telegram que o Grupo de Estudos Sistemas Agroalimentares e Educação na Ruralidade vem explorando a maneira de laboratório virtual, que possui vasta bibliografia com materiais relacionados às temáticas⁴⁵ correlatas da agroecologia, sistemas agroalimentares e ensino. Por funcionar como acervo online, não é possível a troca de mensagens neste canal, apenas a disposição de conteúdo de forma “rápida e intuitiva”.

A agroecologia como caixa de ferramentas na educação formal

Uma educação de base agroecológica é capaz de fornecer subsídios para uma transformação social a partir das metodologias utilizadas. Em razão disso, uma epistemologia ou racionalidade agroecológica assim como a filosofia propõe a criação de mundos e a possibilidade de subjetivações outras, que não as convencionais de ensino. Os instrumentos apresentados nas oficinas do grupo SAER partem de um esforço criativo dos profissionais de incorporar a alimentação nos temas da educação básica, compreendendo a potência política do ato de comer, por vários motivos, quais sejam: i) a marca dos regionalismos da alimentação brasileira com forte apelo cultural; ii) o entendimento dos processos de que envolvem os sistemas agroalimentares e a trajetória do alimento consumido; iii) a valorização folclórica, e partindo de recursos locais; e iv) os recursos comunicativos como o vídeo, as plataformas

45. Endereço do canal no Telegram BIBLIOTECA VIRTUAL- PEDAGOGIA XXI https://t.me/PEDAGOGIA_XXI

de streaming e as redes sociais para incentivar o aprendizado. De modo que, incorporar a dimensão holística que compreende um sistema agroalimentar humanizado, deixa de ser algo abstrato no sentido irrealizável, para se tornar um horizonte exequível em sala de aula.

A transversalidade de uma educação com bases agroecológicas, aqui referidas, dispensa o dualismo campo-cidade como territórios antagônicos que merecem abordagens distintas, pois compreende que os saberes são complementares e apesar do necessário reconhecimento situado das particularidades de cada saber, o intuito é de propor um olhar abrangente sobre a educação. Falamos assim, de uma educação rizomática que se preocupa em criar conexões sem a intenção de propor soluções ou modelos estáticos de aprendizado (GALLO, 2002), que possui potencial coletivo e político de inserir qualquer tema do cotidiano na escola, seja o comer, o brincar, o lazer, todos exemplos práticos e necessários para o desenvolvimento social dos indivíduos.

Por meio da integração do aprender, entendendo que se trata de um processo particular e que acontece coletivamente, e na construção interativa e sensibilizada que a pluralidade da vida pode ser pautada e utilizada como referência no ensino. Dessa forma, é possível tecer experiências de resistência à governamentalidade e propor não apenas pedagogias alternativas, mas novas pedagogias de solo fértil, pedagogias vivas, capazes de alimentar intelectualmente e germinar sementes.

Sementes rizomáticas para seguir o diálogo com a educação

O conjunto de oficinas intituladas “O sistema agroalimentar como tema na sala de aula” destinado a docentes e discentes dispostos a inserir a pauta da agroecologia no ensino básico,

apresentou importantes inquietações e incita reflexões acerca de como enxergamos o alimento e o ato de comer. A alimentação não se trata apenas da ingestão de alimentos, comer é um ato político, cultural e social e por isso envolve outras esferas da vida para além da necessária nutrição.

Nesse sentido, a agroecologia propõe, entre outras coisas, a desconstrução dos padrões de consumo hegemônicos nos quais a alimentação se reduz a status e se restringe à industrialização. A exemplo disso, a dinâmica de vida *just in time* que acompanha o sistema capitalista impõe a “comida rápida” como uma solução, e nega o potencial nutricional das frutas, evidenciam condições como a “fome oculta”, que se torna cada vez mais comum em populações com altos índices tanto de obesidade, quanto de desnutrição.

Enquanto a cultura do consumo desenfreado e o monopólio dos insumos, determinados por multinacionais de alimentos industrializados, não for tema em sala de aula se corre o risco de maiores agravantes em relação à saúde de crianças, jovens e adultos, afinal acreditamos na educação como uma importante ferramenta de transformação social. As alternativas vislumbradas a partir das oficinas para problematizar o ato de comer e refletir os sistemas agroalimentares consistem na proposta interdisciplinar de relacionar alimentação com as disciplinas estudadas, inserir recursos audiovisuais e novas linguagens de comunicação para o ambiente escolar, proporcionando uma perspectiva crítica e transdisciplinar entre professores (as) e alunos(as).

Bibliografia

AZEVEDO, E. **Manifesto da comida de verdade ou Comer como ato político**. II Seminário Internacional sobre Segurança Alimentar e Nutricional- Cenário Atual (SESC/ Mesa Brasil). UnB. Brasília. 29 set. 2016.

BERGMANN, Jonathan. **Sala de aula invertida**. São Paulo: Grupo Gen-LTC, 2016.

BORSATTO, Ricardo Serra et al. **Agroecology's epistemology**. Interciencia, 2012.

CHAVES, V. **Uma prosa transdisciplinar sobre a alimentação no contexto das ciências sociais**: Entrevista com Alex Galeno. Revista Inter-Legere, v. 2, n. 25, p. c18337, 26 jul. 2019.

CONSEA. **Manifesto Comida de Verdade**. V Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSAN). Brasília (DF), 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/QRxOht>> Acesso em: 31 de março de 2021.

FELINTO, Erick. **'Materialidades da Comunicação'**: Por um Novo Lugar da Matéria na Teoria da Comunicação. Ciberlegenda, n. 5, 2001.

FLORIANI, Nicolás; FLORIANI, Dimas. **Saber ambiental complexo: aportes cognitivos ao pensamento agroecológico**. Revista Brasileira de Agroecologia, v. 5, n. 1, 2010

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. Educação & Realidade, v. 27, n. 2, 2002.

GIL, A. C.; PESSONI, A. **Estratégias para o alcance de objetivos afetivos no ensino remoto**. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24493>. Acesso em: 31 mar. 2021.

GUMBRECHT, H. U. **O Campo não-hermenêutico ou a Materialidade da comunicação**. Rio de Janeiro: UERJ, Cadernos do Mestrado, n. 5, 1993.

JAUSS, H. R. **Pour une Esthétique de la Réception**. Paris: Gallimard, 1990.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; ICLE, Gilberto. **Materialidade da comunicação docente: conhecimento, uso de palavra e experiência estética**. ANPED, 32ª Reunião, GT, v. 24, 2009.

SANTOS, L. L. dos.; «A fome como cerceamento de direito político: comunicação **contra-hegemônica e soberania alimentar**», e-cadernos CES [Online], 02 | 2008, posto online no dia 01 dezembro 2008, consultado em 31 março 2021. URL: <http://journals.openedition.org/eces/1431>

ROSSET, P. **EPISTEMES RURALES Y LA FORMACIÓN AGROECOLÓGICA EN LA VÍA CAMPESINA**. Ciência & Tecnologia Social, [S. l.], v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cts/article/view/7744>. Acesso em: 26 maio. 2021.

TORRENS, J.C.S. **Sistemas Agroalimentares: impactos e desafios num cenário post pandemia**. P2P E INOVAÇÃO, v. 7, n. 1, p. 192-211, 26 set. 2020.

**Pensar la educación
desde diversas
dimensiones del
mundo rural y
su relación con
las agriculturas
regenerativas**

David Vásquez Cardona

Resumo

O capítulo busca averiguar como se articulam os diferentes componentes educacionais desencadeados no mundo rural para o desenvolvimento das atividades agropecuárias que conformam uma agricultura de “revolução verde” ou seu oposto que é a agricultura regenerativa, entendendo que essas propostas agrícolas são práticas que optam pelo espaço a partir de processos de informação e educação mediados pelas instâncias de: a) A família e a comunidade; b) A escola e o Estado nos processos de educação formal; e c) Instituições sociais como centros de pesquisa, casas comerciais, ONGs e movimentos sociais, que com seus diversos profissionais e técnicos desenvolvem instrumentos de educação não formal. O artigo explora quais recursos pedagógicos na agricultura regenerativa se desenvolvem na Colômbia e, como na abertura da paz, com a negociação entre o Estado e as FARC-EP, mudanças substanciais são necessárias na política pública de educação rural em zonas de conflito. caso apresentado no artigo para alcançar o Desenvolvimento Rural Integral proposto no acordo final assinado em 2016.

Resumen

El capítulo busca averiguar cómo se articulan los diferentes componentes educativos desencadenados en el mundo rural para el desarrollo de las actividades agrícolas que conforman una agricultura de “revolución verde” o, su contrario, la agricultura regenerativa, entendiendo que estas agriculturas son prácticas que eligen el espacio a partir de procesos de información y educación mediados por las instancias de: a) La familia y la comunidad; b) La escuela y el Estado en los procesos de educación formal; y c) Instituciones sociales tales como centros

de investigación, casas empresariales, ONG y movimientos sociales, que con sus diversos profesionales y técnicos desarrollan instrumentos de educación no formal. El artículo explora qué recursos pedagógicos en agricultura regenerativa se están desarrollando en Colombia y cómo, en la apertura de la paz, con la negociación entre el Estado y las Farc-EP, son necesarios cambios sustanciales en la política pública de educación rural en zonas de conflicto. Caso presentado en el artículo para lograr el Desarrollo Rural Integral propuesto en el acuerdo final firmado en 2016.

Educar es educere, es sacar de sí, por lo que no se trata de llenar el vacío de otro, la educación implica respondernos nuestras propias preguntas, por lo que una educación contextual campesina, es permitir que los campesinos y productores agrícolas busquen las respuestas para abrir los caminos de sus sueños y futuros de paz, educándose en comunidad

Introducción

El campo del aprendizaje, de la producción del saber en el ser del sujeto, tiene diversos componentes que lo constituyen en una complejidad⁴⁶ de procesos sociales que le dan existencia. Este capítulo busca desentramar dichos procesos en el mundo rural colombiano en el marco de las agriculturas regenerativas, para lo cual es necesario explorar las producciones

46. La complejidad la definió como el entramado múltiple de relaciones en el cual se articulan los procesos sociales en un tiempo y espacio determinado, que por lo tanto está dotado de contradicciones y sinergias específicas de los procesos que quieren ser analizados.

de conocimiento en la escala familiar-comunitaria, la escuela-Estado, las instituciones sociales con sus profesionales y técnicos en relación con las comunidades, en el marco de las agriculturas en disputa al interior de la ruralidad. Para ello se transita por un debate conceptual sobre los procesos de aprendizaje en la ruralidad y el desarrollo de los procesos agrícolas, los procesos de educación en agricultura regenerativa en Colombia y, por último, se explora el caso de la educación rural en Nariño en el marco del proceso de paz entre el gobierno nacional y las Farc-EP, siendo Nariño uno de los departamentos de mayor intensidad del conflicto armado antes de la firma del acuerdo.

Cuando nos adentramos en el mundo rural podemos ver desde una perspectiva antropológica que cada persona que lo habita, carga en sí diversas fuentes desde donde lograr producir su educación, su conocimiento. Campesinos y habitantes rurales (indígenas y comunidades negras)⁴⁷ adquieren buena parte de sus vivencias agrícolas de la experiencia de sus abuelos y sus padres quienes comparten por tradición los saberes, aunque en aquellas enseñanzas se entretujan tanto los saberes agrícolas las cosmovisiones, pensamientos y perspectivas sobre el mundo, así como, formas de juzgar y administrar las sensaciones de las experiencias vitales. Estos son elementos que no solamente se desatan desde perspectivas conscientes de las relaciones familiares, sino también desde la administración de los conflictos del inconsciente del ser de cada familia.

47. No partimos de una idea prístina de comunidades, una vez que en las ciencias sociales el concepto de comunidad tiene diversas acepciones en pugna. Las comunidades surgen de acuerdo a los intereses y elementos que las congregan, un estudio detallado al respecto es el de LICEAGA (2013). Es importante resaltar que las comunidades no son estáticas y tampoco se pueden entender solamente sobre la base de la contraposición a la sociedad moderna como fueron expuestas por Durkheim. El proceso de constitución de comunidad se configura por procesos de identificación, relacionada con procesos sociales y espaciales compartidos, las cuales se articulan y se desarticulan, se identifican en procesos contradictorios, no continuos, en los cuales un mismo sujeto puede pasar por distintas comunidades y procesos de identificación estratégica, ideológica o social.

Además de las relaciones familiares, la escuela es una entidad externa del ser de las comunidades, administrada por el Estado, sin una perspectiva integradora de las realidades locales y sin una visión contextual, para desde una pedagogía constructivista o de educación popular en el sentido de Freire, pueda ser abordado el proceso de producción de conocimiento. Sin embargo, a pesar de los valores, imágenes e ideología de exterioridad a la comunidad que se gestan dentro de la escuela, esta es un referente que orienta en la práctica la visión que los niños y jóvenes tienen sobre el mundo, por lo que a la par que los limita, les da sentidos de orientación sobre lo que es el mundo y campo laboral. Por lo tanto, pensar este escenario contradictorio en las regiones rurales de Colombia sometidas al conflicto armado resulta determinante. Para el caso presentaremos los procesos de la educación formal en el mundo rural de Nariño.

Desde la obra de Freire *Extensión o comunicación* (1984), se indica de manera clara cómo la labor de los técnicos agrícolas, ingenieros agrónomos, zootecnistas, ingenieros agroindustriales y otras áreas afines que trabajan en el mundo rural son educadores no formales dentro de las comunidades. En la obra queda claro que la labor de los profesionales agropecuarios y técnicos puede ser realizada desde una labor enajenante en la que se piensa a las comunidades como un objeto que debe ser transformado desde afuera por los profesionales expertos en los temas agrícolas. En una concepción que Freire vincula con la idea de la “extensión”, como si fuera posible extender un conocimiento o un saber, cuando en las relaciones dialógicas de las comunidades y la sociedad, el conocimiento siempre es un proceso que se gesta en la interiorización que de él hacen los sujetos a partir de los procesos de comunicación.

Es en este contexto que brota la educación, una vez que se da en la reflexión compartida de los sujetos. Estos interactúan con la información del entorno, con la experiencia, con el

diálogo comunicativo y desde allí emerge la apropiación del saber y de la apropiación de las prácticas agrícolas. Por eso, en muchas ocasiones, hay un extrañamiento y alejamiento de los técnicos hasta que encuentran en la información ofrecida un fin práctico o fluye una interacción compartida entre los sujetos en cuestión.

Las diversas instituciones como ONG, universidades, centros de investigación e innovación agropecuaria que se vinculan con el desarrollo rural y los procesos productivos agropecuarios, requieren de los profesionales agropecuarios para vehicular sus apuestas, desarrollando procesos de educación o extensión en el mundo rural. Sobre este componente resulta determinante reflexionar hoy en el marco de la contradicción entre agricultura de “revolución verde” que de tanto realizarse se ha vuelto lo convencional y las agriculturas regenerativas entre las que aparece la agroecología, la cual ha sido catalogada por autores como Altieri y Toledo (2011), como una revolución latinoamericana. Nos detendremos en el apartado siguiente en dicha afirmación teniendo presente la tensión entre tradición y cambio en los procesos sociales aprendidos y que toman su cuerpo como hábito en la agricultura haciendo con que, en la relación con el tiempo, una agricultura tenida como la inspirada en la “revolución verde”, tornese, en realidad, la agricultura tradicional.

Las agriculturas regenerativas y la agroecología en el mundo rural

Toledo (1992) ha advertido que las comunidades campesinas tienen una racionalidad ecológica, la que se manifiesta en el policultivo y la poliaktividad de las labores de las familias campesinas, las cuales, interpretando su entorno, lo aprovechan al máximo generando, desde la complejidad de los

agroecosistemas, una actividad productiva pensada para la reproducción familiar. Esta, por su vez, genera diversas fuentes de alimentos a la par que permite que sea más sostenible el sistema por la biodiversidad funcional que se genera, además de los arreglos ecosistémicos que, desde la ecología del paisaje permiten aumentar los parches de bosque, generar conectores para la movilidad de especies y desarrollar matrices ecológicas complejas⁴⁸.

Estas labores se han podido desarrollar por el aprendizaje tradicional que se reproduce al interior de las comunidades. Prácticas agrícolas que se ven modificadas con el desarrollo de los mercados productivos y con la labor de las instituciones agrícolas que se desenvuelven con el paso del tiempo alrededor de cultivos en específicos, así como, por las técnicas y tecnologías que surgen alrededor de las instituciones de educación o de investigación agrícola. Un ejemplo claro de ello en Colombia, es el cultivo del café que surgió como eje de desarrollo de la economía colombiana, a partir de la singularidad de los procesos de producción en masa que se gestó sobre zonas de colonización campesina en lo que se conoce como el eje cafetero o el paisaje cultural cafetero, ubicado en los departamentos conocidos antiguamente como viejo Caldas, hoy Caldas, Risaralda y Quindío⁴⁹.

48. En este sentido podemos destacar el caso de los policultivos tradicionales de café y cacao comunes en diversas regiones de Latinoamérica que en su siembra están acompañados de árboles frutales y maderables, lo que permite una gran biodiversidad a su interior brindando posibilidades de conservación de la vida de las especies, así como, posibilidades para el desarrollo de elementos productivos, esto ha sido estudiado por en diversos estudios al respecto (citado por LEÓN, 2014).

49. Previamente el café había sido introducido en las haciendas cafeteras a mediados del siglo XIX en los departamentos de Santander, Cundinamarca y Tolima bajo condiciones precapitalistas, a finales del siglo se asentaría en Antioquia bajo condiciones de trabajo asalariado (MACHADO, 2001). Cabe aclarar que el paisaje cultural cafetero es una declaración dada por la Unesco en 2011, para la preservación del paisaje en sus componentes ambientales, productivos y culturales que se asienta en lo que hoy es Caldas, Risaralda, Quindío y algunos municipios del Valle del Cauca donde su principal actividad económica en la caicultura.

Estas áreas fueron colonizadas a partir de los campesinos, llegados principalmente de Antioquía; además de Cauca, Tolima y Boyacá. El café entró por medio de lo que se denominó la colonización antioqueña, la cual se estableció desde 1874 a 1920. La producción de café se desarrolló a partir de la ocupación individual, que se generó gracias a la Ley 61 de 1878, que trataba sobre adjudicación de baldíos a cultivadores. De igual modo, la Ley 48 de 1882 y la Ley 56 de 1905, además de otras que le sucedieron en los años siguientes (MACHADO, 2001), promovieron los procesos de ocupación de campesinos sobre predios dedicados al cultivo del café.

El café se sembraba en policultivos de pancoger y made-rables. Entre las especies sembradas se encontraba el café, plátano (*Musa AAB Simmonds*), banano (*Musa Acuminata*), cacao (*Theobroma cacao*), maíz (*Zea mays*), yuca (*Manihot esculenta*), guamos (*Inga edulis*), guineo (*Musa sp.*), frijol (*Phaseolus vulgaris*), cítricos, especies arbóreas (Cedro negro –*Juglans neotropica*–; nogal –*Juglans regia*–; carbonero –*Calliandra pittieri*–; otros) y huerta. La vivencia agrícola ocurría cerca de la casa, dónde las mujeres jugaban un papel central en producir las especies más consumidas como eran tipos de cebolla (*Allium sp.*), el tomate (*Lycopersicon esculentum*), el cilantro (*Coriandrum sativum*), otras aromáticas, medicinales y condimentarias.

Además de estos componentes de diversidad, se conta-ba con animales para la producción de carne como cerdos, gallinas, caballos y mulas. Los primeros eran utilizados para el consumo de su carne y huevo y los segundos para los tra-bajos de la finca. Esta diversidad permitía el desarrollo de un agroecosistema con presencia de biodiversidad funcional, con una gran producción de materia orgánica para los suelos, el desarrollo de microorganismos diversos que al descomponer la materia orgánica permitían la liberación de nutrientes y un adecuada nutrición de los cultivos, coberturas vegetales que se controlaban de manera periódica con machete permitiendo

la retención continua de humedad, la protección de la biota del suelo y el aporte de materia orgánica. La biodiversidad permitía la movilidad de especies y la integración de las mismas con los parches de bosque, funcionando el policultivo como corredor.

Este sistema que funcionaba para el autoconsumo de la familia campesina y que permitía el ingreso de dinero con la comercialización del café y que generó un crecimiento económico por la circulación del capital en muchas manos, consolidando un mercado interno, es transformado a partir de 1938, especialmente con las investigaciones de Cenicafé⁵⁰. Para estos años se sembraba la variedad típica (*Coffea arabica* L.–variedad típica); las densidades de siembra fluctuaban entre los 960 árboles a 1600, las producciones por supuesto eran más bajas que las actuales y los métodos de poda y formación eran pocos, en algunos casos se hacía descope. Fue en los años 50 que se hicieron comparaciones entre las variedades típicas y borbón en distintos sistemas de sombrío y sombra, encontrando un mejor comportamiento de borbón, ahora bien, fue en los años 60 y 70 que se transforma la caficultura con la introducción de la variedad caturra que produce bien a libre exposición solar. Esto condujo que en pocos años la mayoría de los productores pasaran a altas densidades de siembra alcanzando a tener 5000 árboles por hectárea a libre exposición, con manejo de zocas (URIBE; MESTRE, 1980; MESTRE; SALAZAR, 1990; citados por ARCILA et al, 2007). En tres ciclos de 7 años, fue posible percibir que hubo una modificación total del paisaje de la caficultura, eliminando la biodiversidad y la dinámica de los agroecosistemas.

50. Centro Nacional de Investigaciones del café, que surge como el órgano de investigación de la Federación Nacional de Cafeteros, la cual es una entidad gremial privada, surgida desde las elites colombianas con el desarrollo y expansión del mercado del café y que ha sido determinante en la historia del eje cafetero.

La adopción de la tecnología de Cenicafé en el mundo rural del eje cafetero implicó un esfuerzo gigantesco para que los campesinos cambiarán su lógica de manejo racional con el ecosistema y con su visión de mundo. Este esfuerzo fue gestado desde los comités municipales de la Federación Nacional de Cafeteros, los cuales distribuidos en los distintos lugares comenzaron con sus técnicos a indicar a los campesinos cómo sembrar eliminando la biodiversidad. Ellos se ocuparon en explicar sus métodos desde una lógica de la extensión rural, pero sobre todo estimulando de manera económica a los campesinos para que introdujeran las nuevas variedades, el aumento de los árboles, la utilización de fertilizantes de origen químico (lo que se convirtió con el tiempo en un negocio para la multinacionales que producen dichos insumos y para las casas que los comercializan) y luego el uso de los venenos después de la década de los 70 con la introducción de los mismos al mercado nacional.

Nos podríamos preguntar ¿cómo tanta irracionalidad fue posible? y ¿cómo los campesinos que habían construido un método desde una racionalidad ecológica, lo reemplazaron por un método irracional ecológicamente el cual luego transmiten como un saber viable y necesario para la producción? La respuesta está en la capacidad de transformación que acontece en la conciencia, la cual tiene una relación dialéctica entre la visión de mundo y experiencia.

La visión de los campesinos fue vista por las instituciones de investigación como irracional porque su volumen de producción por hectárea era bajo comparado con estándares internacionales. Sin embargo, los demás componentes del agroecosistema fueron desconocidos al igual que los conocimientos de los campesinos y la forma en la que eran aprendidos a partir de la observación y la experiencia, los cuales eran transmitidos a las nuevas generaciones en formas de compartir un saber que se gesta desde las tradiciones.

Ahora los hábitos que estructuran los comportamientos siempre pueden ser transformados en la condición enactividad⁵¹ de la conciencia, que se modifica en la acción, no sin resistencias y desconfianzas. Pero, la “extensión” logra sus cometidos sobre todo si, además de dar una información a los productores, con unos resultados parciales como el aumento de la producción, se le estimula su accionar hacia una racionalidad con arreglo a fines económicos.

En este caso el saber gestado en la nueva experiencia no puede ser enunciado como educación, en tanto desconoce al sujeto y se le pone en el plano como un objeto que puede ser sometido desde arriba por la entidad encargada de producir el conocimiento y la tecnología para que este, el campesino (objetivado), se someta a ella. Con el tiempo y las nuevas prácticas productivas, estas se convierten en la nueva tradición y en el saber experiencial que, desde el hacer, adquieren las comunidades generando nuevos hábitos, los cuales se convierten en sus verdades y en sus tradiciones las que reproducen sin cuestionamiento y logran no sólo reproducir, sino querer y vislumbrar como las que le dan sentido a la vida práctica de la agricultura.

Los centros de investigación organizados sobre procesos gremiales (como se observa en el ejemplo de Cenicafé), las universidades, las entidades del estado como el Ministerio de Agricultura han desarrollado múltiples esfuerzos para que los campesinos y demás productores dejen sus prácticas ecológicas⁵² y se inserten en el mundo agrícola de la revolución verde.

51. Conciencia enactiva es destacada como aquella capacidad de comprensión de la realidad que surge de manera particular a partir de la experiencia que viven los sujetos, desde su singular en el mundo, la cual está comprendido en la forma de apropiación de la experiencia. Este concepto fue desarrollado en Varela (1996).

52. No por lo anterior podemos asegurar que en todos los ecosistemas las comunidades rurales son ecológicas, es bien conocido en Colombia el caso de los campesinos de colonización en la sabana de los Llanos Orientales y en la selva del Amazonas que cada vez más amplían la frontera agrícola a partir de la quema de bosque nativo en zonas para producción principalmente de ganado y cultivos de

Esto fue posible, gracias, a prácticas de “extensión” sobre la idea de los productores como objetos a ser transformados, lo cual se realizó a base de proyectos de inversión en los cuales se estimulaba económicamente a los campesinos como se dio no solo con la Federación Nacional de Cafeteros, sino también con los proyectos del “Desarrollo Rural Integrado” (DRI), financiado por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo tuvo impacto en Colombia hasta los años de 1990 al igual que en otros países de la región (las inversiones se cuentan hasta 1995) (FAJARDO, 2014).

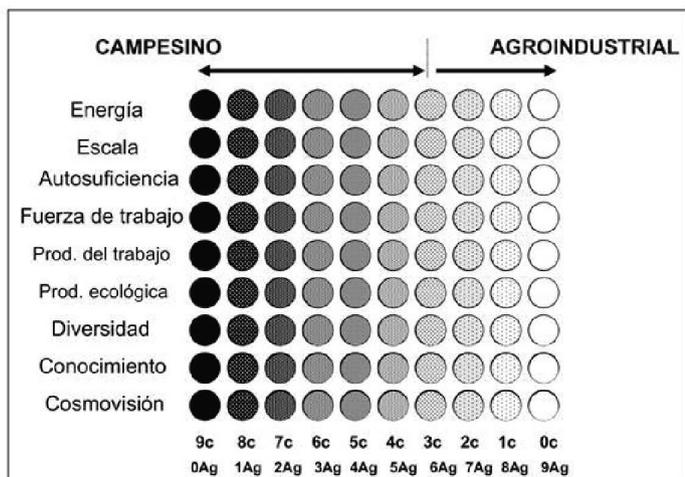
Las agriculturas regenerativas, esperanzas en debate

Altieri y Toledo (2011) han advertido que asistimos a una revolución de la agroecología. Ahora, a la par que nos hablan de una revolución y se centran en el sujeto campesino, que asume las prácticas agroecológicas, sostienen que quienes implementan dichas tecnologías se encuentran anclados a prácticas tradicionales propias de una racionalidad ecológica (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2008). Es decir, que no han sufrido un proceso tan drástico de transformación de sus labores y están en una escala lejana a la revolución verde, lo anterior lo argumentan utilizando el siguiente esquema (Figura 40):

uso ilícito, pasados tres años que se consumen los nutrientes que surgen producto de las quemadas los suelos quedan improductivos y los campesinos deben buscar nuevos terrenos donde tener sus animales y cultivos, lo que a todas luces deteriora los ecosistemas.

Figura 40. Características de la agricultura campesina dentro de un gradiente que va del modo de apropiación campesino al agroindustrial

FIGURA 1. Características de la agricultura campesina dentro de un gradiente que va del modo de apropiación campesino al agroindustrial.



Los números y letras indican el número de factores campesinos (c) o agroindustriales (Ag), presentes en la transición (TOLEDO, 1995 citado por ALTIERI Y TOLEDO, 2011).

Los agricultores, que supuestamente han ido más allá de la etapa 6Ag en su conversión al modelo agroindustrial (como se observa en la figura 1), han modificado su sistema profundamente (lo que implica adopción de monocultivos especializados de alta energía y dependencia de insumos externos) por lo que “una reconversión hacia la gestión agroecológica puede resultar muy difícil o imposible” (ALTIERI; TOLEDO, 2011, p.11). Lo anterior resulta contradictorio a todas luces pues argumentan la existencia de una revolución, pero no es una nueva disrupción, sino el proceso de los productores que se quedaron rezagados en sus prácticas ecológicas y no fueron tocados por las transformaciones impulsadas por la revolución verde.

La realidad es que asistimos a un cambio de paradigma, lo que implica un transformación de la “agricultura convencional” (se describe como convencional, pues es la incorporación de experiencias gestada en la acción que le dan su sentido como hábito), es decir, de la revolución verde que tocó la mayoría de los espacios productivos del mundo rural latinoamericano. Dicho cambio de paradigma no solo se sustenta en las transformaciones desde la agroecología que ha sido entendida como la ciencia de los agroecosistemas (LEÓN, 2014) y como las prácticas productivas basadas en el conocimiento del ecosistema donde se entrecruzan en diálogo los saberes científicos y los saberes de las comunidades que parten de la biodiversidad y la preservación del suelo como organismo vivo. Sino también de otras agriculturas que emergieron en diversos contextos y latitudes que han sido incorporadas en el continente como lo son la permacultura, la agricultura biodinámica, la agricultura de sol y malezas, la agricultura orgánica, la agricultura de la senda natural entre otras.

Todas estas se desarrollan sobre la base del trabajo de la organización de comunidades, de los movimientos sociales (VÁSQUEZ, 2014), del impulso de ONG, sobre lógicas de educación no formal y formal, en el último periodo aparecen en el proceso los centros de educación superior gestando espacios institucionales de educación formal desde la agroecología. En Colombia, las diversas experiencias que encontramos para rastrear y mapear las prácticas pedagógicas se nombran como agroecológicas, tanto las de formación formal como las de formación informal. Hemos documentado experiencias que se han podido mantener en el tiempo y que han buscado poder llegar de manera directa a los productores para realizar el cambio en las prácticas productivas, así como, organizaciones de

productores que desde sus necesidades han gestado procesos de capacitación para garantizar el desarrollo de los cultivos y obtener una producción sana de calidad.

Experiencias no formales de formación – escuelas agroecológicas para productores campesinos⁵³

Son espacios que se han inspirado en un aprender haciendo, donde la lógica de la educación popular (FREIRE, 1998), resulta determinante, pues, no son unos lo que tienen el saber que se comparte de manera vertical desde el docente a los “alumnos”, en una relación de poder, de quien tiene el conocimiento hacia aquellos que no lo poseen, donde los sujetos son vistos de manera pasiva en el proceso de conocimiento. Por el contrario, se considera que todos los sujetos desde las diversas experiencias tienen un saber que interactúa con su realidad, y se pone en común para desde un diálogo de saberes, poder construir entre todos el conocimiento sobre la “realidad” del agroecosistema para su transformación poniendo en juego los elementos ecosistémicos, técnicos, productivos y sociales.

En algunos casos los modelos de Escuelas de Campos de Agricultores (ECA) o de Campesino a campesino (SELENER, et al, 1997; BUNCH, 1985; RODRÍGUEZ; HESSE, 2000; PUMISACHO; SHERWOOD, 2005), han sido herramientas para el encuentro de líderes campesinos o productores. Donde, en una finca piloto o un grupo de fincas pueden encontrarse de manera

53. Para este apartado y los siguientes de este título, se tuvo como eje de elaboración el encuentro de pedagogía en agriculturas alternativas realizado en tres encuentros entre julio y agosto del 2020, con la participación de 17 experiencias de formación formales y no formales principalmente en agroecología. El encuentro fue convocado por la Universidad Gran Colombia Armenia y la Asociación de Agricultura Biodinámica de Colombia. Además, se consideraron los trabajos previos que al momento había realizado el profesor Alvaro Acevedo (2011).

itinerante, desarrollar un proceso formativo alrededor de los cultivos, en los cuáles, las características del terrenos, del agroecosistema, el sistema de fertilización, la producción y consecución de semillas, los problemas de enfermedades y ataques de insectos se convierten en campo de reflexión y de trabajo en “minga”⁵⁴.

De la misma forma que se reflexiona sobre los cultivos y se trabaja en ellos, se desarrollan reflexiones y acciones sobre el agua, su cuenca y los bosques. Dialogan sobre temas sociales y comunitarios que resulten importantes para los productores, así como, se discuten temas de la comercialización y venta de los productos. Las familias que participan en dichos espacios de reflexión generan fuertes vínculos comunitarios, conciencia ambiental sobre la producción y defensa del territorio.

Algunas de las experiencias de Escuelas Campesinas, reconocidas en Colombia son:

Escuelas Campesinas Agroecológicas de la Provincia de Entre Rios (Calarcá – Quindío); Escuela Agroecológica Tierralegre. Filandia (Quindío); Escuela Campesina del Valle de Tenza, Escavalle. Sutatensa (Boyacá); Grupo asociativo Asosugamuxi. Sogamoso (Boyacá); Escuelas Campesinas hacia el Desarrollo Sostenible, Ceiba (Antioquia); Escuela de Agroecología, Agrosolidaria Seccional Boyacá. Tibasosa (Boyacá); Escuelas Campesinas Agroecológicas de Tuluá, CVC. (Valle del Cauca) (ACEVEDO, 2011); Escuelas campesinas agroambientales del Cima; Escuelas campesinas de Yacuanquer

Las escuelas campesinas, en gran parte, se componen de grupos de 15 a 20 personas, aunque en algunos casos el número es bastante grande como ocurre en las Escuelas campesinas

54. La “minga” es una expresión que existe en todo Suramérica, que expresa el trabajo colectivo que se realiza en las comunidades indígenas y campesinas, en algunas regiones, se le denomina también mano prestada, para señalar el trabajo colectivo que luego debe ser devuelto de acuerdo al lugar y a la finca del trabajador donde se desarrolló el trabajo. En el Brasil dicha práctica es conocida como mutirão.

de la CVC (Tulua – Valle), donde están involucrados 17 escuelas con un total de 250 familias, o en el caso del Cima – Nariño, en la cual se encuentra integradas 5 municipios con más de 20 escuelas y cerca de 500 familias. En estas escuelas no existen módulos y currículos permanentes a seguir, sino que, se planifican y desarrollan a partir de las necesidades de los campesinos y la organización, en su ejecución se garantiza las visitas a las distintas fincas de los participantes y el reconocimiento de la importancia de todos los miembros de la organización para que puedan participar de manera efectiva en los procesos de formación y de implementación de lo aprendido, en sus predios, familias y comunidades.

Existen en algunas escuelas facilitadores nombrados desde las organizaciones campesinas quienes elaboran materiales didácticos como cartillas y folletos para distribuir en las comunidades, como ocurre en el caso del Cima Nariño (Fundesuma) y en la CVC (Valle del Cauca).

A la mayoría de los procesos de formación asiste la población adulta, si bien, el trabajo se pretende con toda la familia. En este sentido es importante destacar la labor realizada por la Asociación para el desarrollo campesino en Nariño (ADC), quienes cuentan con un programa de más de 20 años denominada “Herederos del planeta”, en la cual se promueve la formación de jóvenes en la defensa del planeta, la tierra y la producción de alimentos sanos y agroecológicos. De igual forma, se presenta el programa de “herederos agrosolidarios” de las escuelas agroecológicas de Agrosolidaria en Boyacá, que promueven la formación de jóvenes en el territorio.

Experiencias de educación de promotores rurales en agroecología

Con la necesidad que surge de multiplicar las experiencias de la agroecología han emergido, en el país, procesos de formación de promotores en agroecología, que desde las prácticas de campesino a campesino permitan multiplicar la transición agroecológica de los predios rurales en el campo. Existen experiencias con formación formal e informal, como necesidad de las comunidades y de programas de desarrollo rural impulsados por ONG y equipos de pastoral social, algunas de ellas son:

Escuela de Promotores Campesinos, Caprocam. Arquidiócesis de Santafé de Antioquia (Antioquia); Escuela Agroecológica de Promotores Campesinos de la provincia de Soto (Santander); Formación de líderes en Sostenibilidad Local y Regional. Imca (Valle – Nariño); Formación de Promotores para Escuelas Campesinas, Ceiba (Antioquia); Escuelas Regionales Agroambientales del Macizo Colombiano. Fundecima (Cauca).

En estas experiencias se destaca la finca del promotor que se ha formado como vitrina para que en su comunidad se repliquen las prácticas y tecnologías allí desarrolladas. Los procesos en los que se forman los promotores se gestan a partir de módulos concebidos por las organizaciones campesinas, las ONGs o las pastorales, teniendo en cuenta la realidad regional, se tienen, además, tiempos definidos para que los promotores asistan a las capacitaciones y luego desarrollen la aprendido en su predio.

En el caso de la Escuela Agroecológica del Cecidic lo hacen en centros de formación donde se imparte una educación formal, en fincas demostrativas propias, dedicadas exclusivamente a la producción y formación; en el cual se cuentan con instalaciones de alojamiento y equipos docentes permanentes para atender el proceso de formación. Las instalaciones y equipos docentes, generan limitaciones para su implementación

dado su alto costo, que no hace fácil su sostenimiento a través del tiempo; sin embargo, la calidad de la formación que ofrecen, tiene enormes posibilidades al asegurar condiciones adecuadas para los estudiantes durante el proceso formativo.

Algunas características que deben tener los promotores rurales formados en estas escuelas son:

Son campesinos, hombres y mujeres; b) Son gente de base; c.) algunos líderes de la comunidad; campesinos ejemplares, maestros; d.) Personas serias, activas y decididas a trabajar; d.) Son honestos y sociables; e.) Son personas aceptadas por la comunidad y tienen compromiso con ella; f.) Son gente capacitada y tienen experiencia; g.) Son personas interesadas en aprender y compartir conocimientos. (SELENER, et al, 1997, citado por ACEVEDO, 2011).

Los promotores rurales han participado en proyectos de desarrollo en las comunidades, muchos de los cuales han sido financiados por la cooperación internacional, lo que ha permitido difundir la agroecología y la defensa de las semillas, como se ha hecho por parte de los custodios de semillas que han surgido de programas en agroecología y que se han gestado en el marco de la red de semillas libres de Colombia, patrocinado por Swissaid.

Educación formal universitaria y técnica en agroecología

Existen dos pregrados de ingeniería con orientación agroecológica. El más antiguo es el que se dicta en la Universidad de la Amazonía (universidad pública), con sede en Florencia – Caqueta. Este pregrado se denomina Ingeniería Agroecológica, el cual cuenta con registro calificado y acreditación de alta calidad por parte del Ministerio de Educación de Colombia. Al momento de este informe, cuenta

con tres grupos de investigación calificados en Minciencias (Grupo de Investigación en Agroecología y Desarrollo Rural, Clasificación C en Minciencias; Grupo de investigación en agroecosistemas y conservación de bosques amazónicos, Clasificación B en Minciencias; y Grupo de Investigación en Entomología Universidad de la Amazonia (GIEUA), reconocido por Minciencias sin categorizar) y 12 semilleros de investigación vinculados con el programa.

El otro programa se encuentra en la Universidad Minuto de Dios, universidad privada, el pregrado se denomina Ingeniería Agroecológica, la cual, cuenta con registro calificado. En la información publicada en la página no se registran labores de investigación y proyección con la comunidad.

El doctorado en Agroecología de la Universidad Nacional de Colombia se dicta en las sedes de la Universidad en Bogotá, Palmira y Medellín. El programa surge en el año 2009 con el apoyo de la Sociedad Científica Latinoamericana de Sociología. Desde dicho momento se ha ofertado de manera permanente y está centrado en la investigación para comprender las relaciones culturales y ecosistémicas que caracterizan a los agroecosistemas y diseñar desde esa comprensión alternativas a los sistemas productivos imperantes. Cuenta con las líneas siguientes de investigación:

Agroecología y desarrollo rural: dirigida esencialmente a estudiar las interrelaciones y efectos que poseen los distintos sistemas agrarios en interacción con las comunidades rurales y la sociedad en general, incluyendo las posibilidades de desarrollo rural.

Agricultura y medio ambiente: tiene el propósito profundizar en el conocimiento de las interrelaciones entre agroecosistemas y distintos factores culturales.

Agroecología aplicada: parte del conocimiento existente sobre la estructura y función de los agroecosistemas, profundizando en el estudio de procesos, metodologías, técnicas y

tecnologías de manejo de suelos, aguas, flora y fauna que, desde el punto de vista agroecológico, permitan el diseño y manejo de sistemas agropecuarios sustentables, enmarcados en diferentes procesos culturales.

El doctorado de la Universidad Nacional en la sede Palmira, surge del esfuerzo del El GIA (Grupo de Investigación en Agroecología) que se inscribió formalmente en Minciencias en el año 2000, el cual ha estado presente en el desarrollo de los pre y posgrados de la Facultad de Agronomía de Palmira desde 1994 (Información tomada del Hermes de la Universidad Nacional de Colombia, Año, 2021 P. 1).

En 1994, fruto de la actividad del grupo se incluyó en el curriculum de Ingeniería Agronómica el curso de Agroecología. Ante la inexistencia de Programas de Posgrado en Agroecología, la actividad investigativa se vinculó al Programa de Maestría (establecido en Palmira desde 1983) y de Doctorado en Ciencias Agropecuarias con énfasis en Manejo y Conservación de Suelos (creado en 1996). Entre los años 1998-2002 se adelantó un programa de Especialización en Agroecología, cuyos trabajos de grado fueron orientados por profesores e investigadores de otras instituciones. Se graduaron 35 estudiantes (ibid).

En el 2009 la Universidad creó el Programa de Doctorado en Agroecología (Acuerdo 027 del 29 de mayo/09) al cual, en Palmira, se han vinculado 15 estudiantes. Se han abierto líneas de investigación en Agroecología que soportan a estudiantes de este Doctorado y se ha efectuado actividad de extensión con agricultores en sus fincas y formación de profesionales, estudiantes y docentes en agroecología, al igual que actividad divulgativa a través de artículos, libros, ponencias en eventos nacionales e internacionales. Al GIA están vinculados 10 docentes que hacen investigación, extensión y docencia, en pre y posgrado, con formaciones a nivel de especialización, maestría y doctorado, en diferentes áreas: Ciencias Agrarias

(con énfasis en manejo y conservación de suelos, recursos fitogenéticos, producción animal) y Doctorado en Agroecología. Hace siete años GIA organizó en la Sede un espacio de extensión solidaria, a través del seminario permanente denominado “Ciencia, encuentros y saberes”. Dentro de él se realizan entre 6 a 8 eventos anuales, abiertos al público y acuden en promedio 200 asistentes/evento. También, hace siete años se produce el Boletín Agroecológico (ISSN-2145-4183), el cual tiene presencia nacional e internacional (página web www.palmira.unal.edu.co), en la que se presentan artículos de opinión sobre temas agroecológicos por parte de investigadores nacionales e internacionales, y también participan nuestros estudiantes desde pregrado hasta doctorado. El GIA entre los años 2000 a la fecha, se han publicado 14 libros, 34 capítulos de libros, 67 artículos científicos, 12 informes técnicos, 36 trabajos de pregrado, 35 trabajos de grado en la modalidad de especialización, 17 trabajos de maestría y 5 tesis de doctorado (ibid).

En el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) existe un curso virtual de agricultura ecológica y en la Corporación Universitaria de Santa Rosa de Cabal existe la especialización en agricultura tropical andina, curso de posgrado que cuenta con registro calificado desde 2013.

La biodinámica un nuevo modelo de agricultura regenerativa en Colombia

La Asociación de Agricultura Biodinámica tuvo su surgimiento en el Congreso Nacional de Agricultura Orgánica de Colombia en el año 2017. Desde este momento ha tratado de promover los principios de la agricultura biodinámica fundada por Steiner en 1924. Esta agricultura que sirvió de base para la agricultura orgánica mundial, busca pensar la granja como organismo vivo, donde el hombre impulsa desde su voluntad

el ser de la granja, promueve la fertilización viva de los suelos por medio del compost biodinámico que se sustenta en los preparados biodinámicos a bases de plantas medicinales de milenrama (*Achillea millefolium*) manzanilla (*Matricaria chamomilla*); ortiga (*Urtica dioica*); corteza de roble (*Quercus robur*); diente león (*Taraxacum officinale*); y valeriana (*Valeriana officinalis*) y un proceso en el cual el compost se trabaja con pocos o ningún volteo para lograr un estado de maduración y humificación de la materia orgánica para que al final los microorganismos en asocio con las plantas permitan la adecuada nutrición de los cultivos. Además, se trabajan otros preparados como el 500, el 501 y el fladen para equilibrar las dinámicas del suelo y el cosmos para la producción de alimentos vivos que nutran la vida y el espíritu.

La asociación ha promovido diversos procesos con comunidades de productores y de campesinos en diversas regiones del país. En la región del eje cafetero se ha promovido la construcción de un encuentro de aprendizaje de productor a productor en donde en compañía con el equipo de formación de la ABD, se ha promovido la conversación constructiva desde la lógica de la teoría de la U (OTTO SCHARMER, 2017).

Los encuentros se dan en las distintas fincas de los productores, las cuales se rotan cada mes para así visitar todas las fincas, el proceso comienza con un recorrido por la finca donde el productor anfitrión presenta los desarrollos de su organismo finca. A partir del recorrido se generan debates sobre las coberturas de suelos, los procesos de fertilización, la forma de desarrollar el compost, el manejo de la biodiversidad en los lotes, los estados de los suelos, el manejo de abonos verdes, entre otros temas técnicos como el manejo de los microorganismos en la finca. También se han debatido sobre los procesos a organizar para comercializar los productos y cómo avanzar en sistemas de certificación orgánica y biodinámica contemplando procesos colectivos de sistemas internos de

control y sistemas participativos de garantías. Del encuentro desarrollado se ha logrado gestar un proceso de certificación colectiva y se están abriendo espacios continuos de formación y transiciones de las fincas a la agricultura biodinámica.

En el proceso se aprecia el interés de cada agricultor por aprender, lograr incorporar los nuevos conocimientos y tecnologías en su finca, transformar sus hábitos e incorporar los métodos biodinámicos partiendo de la idea de que cada finca es un organismo particular en el cual cada agricultor debe encontrar sus propias respuestas a partir de interiorizar en su ser la razón de la agricultura biodinámica.

La situación de la educación rural en Nariño, reflexiones en marco del estado y el conflicto armado

Se podría cerrar las reflexiones en los párrafos anteriores y obviar lo que acontece en las zonas del país más afectadas por el conflicto armado, una vez que, muchas de las experiencias que hemos relatado tienen vigencia en dichos territorios. Pero, la realidad del país en su complejidad debe ser pensada, sobre todo si se quiere comprender las posibilidades de la paz promovida desde el Estado luego del acuerdo firmado con las Farc en 2016.

Se reconoció en el documento de acuerdos de La Habana, firmado entre el Gobierno Nacional y la guerrilla de las Farc, que la educación es uno de los elementos a considerar para lograr un desarrollo rural integral, considerando:

[...] contribuir a la transformación estructural del campo, cerrando las brechas entre el campo y la ciudad y creando condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural. Para esto debe integrar las regiones, contribuir a

erradicar la pobreza, promover la igualdad y asegurar el pleno disfrute de los derechos de la ciudadanía.”⁵⁵ (MESA DE CONVERSACIONES, 2016, p. 26).

Dice el documento en relación a la educación que lo que se pretende es:

[...] brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural (id.ibid).

En este marco, el Ministerio de Educación Nacional en cumplimiento de lo pactado en La Habana ha elaborado la política denominada Plan Especial de Educación Rural (PEER), que establece de manera sucinta un diagnóstico que señala los elementos que han afectado la educación rural en el país, a lo cual no es ajeno Nariño, entre los elementos que se destacan en dicho documento se encuentran:

Entre otros, las características internas de los establecimientos educativos rurales son particulares y distintas de los establecimientos de las zonas urbanas; el estado actual de la infraestructura es, en muchos casos, deficiente; el contenido de los programas educativos en zonas rurales no siempre es adecuado para el contexto regional, social y cultural; la oferta educativa es dispersa; la planta docente es insuficiente y en muchos casos no tiene la formación necesaria para ofrecer un servicio educativo contextualizado a la ruralidad; y la capacidad administrativa del sector es

55. Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable (2016)

baja. Además, el sector rural enfrenta otros desafíos contextuales, tales como una geografía difícil, una población dispersa y un conflicto armado, que afecta no solo por el hecho de que algunos grupos armados aún no se han desmovilizado sino, además, porque el sistema debe enfrentar las secuelas de una guerra de 52 años (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2017, p. 2).

La educación rural en Nariño es prioritaria si se considera que buena parte de la población del departamento es rural, 52% de la población⁵⁶, entre los que se encuentran comunidades indígenas de 7 pueblos (Pastos, Awa, Quillacingas, Eperara Sapidara, Inga, Cofan, Nasa), poblaciones de comunidades negras y campesinos, estos últimos son la mayoría de la población rural del departamento. Si relacionamos las pequeñas unidades productivas (unidades de producción agropecuarias menores a 10 ha) sin contemplar comunidades étnicas encontramos que se tiene 177.983 upa (Censo Nacional Agropecuario 2014-2015 Dane), que al multiplicarlo por 5 personas considerando una medida promedio por familia y por unidad productiva tendríamos 889.915 personas campesinas de un total de 1.766.008 habitantes;⁵⁷ estos últimos datos son aproximados, pero sirven para tener una idea de la dimensión de los campesinos en el departamento de Nariño.

En relación a la problemática educativa en el departamento existe un mayor porcentaje de centros educativos rurales dada las condiciones poblacionales. La tabla 2 nos muestra, que de 2.074 centros educativos 1.979 son rurales; sin embargo, la cantidad de docentes es deficitaria si se tiene en cuenta

56. DANE, Censo 2005, proyecciones de población del departamento por Área.

57. Los datos de población total en el departamento de Nariño son tomados del Plan de Desarrollo Departamental 2016-2019 "Nariño Corazón del Mundo".

que existen 85.207 estudiantes con 4.876 docentes; además, en su mayoría no son de planta, sino que son contratados con modalidad de prestación de servicios por medio de empresas oferentes de iniciativa privada, lo cual no se hace en los tiempos establecidos por el calendario académico, razón por la que muchos centros educativos en las zonas rurales comienzan tarde las labores pedagógicas, fomentando la deserción escolar.

La tasa de deserción en el departamento en las zonas rurales en el bachillerato es supremamente alta, con un total de un 50,93%, lo que se presenta por condiciones económicas, pues los jóvenes comienzan la vida laboral en el campo y por necesidad o motivados por los ingresos económicos abandonan sus estudios. A lo anterior, se le suma las distancias que deben recorrer los estudiantes para llegar a los centros educativos secundarios que tienen menor cobertura que la primaria – Tabla 3, lo que se ve afectado aún más por la contratación tardía del personal docente de parte de la Secretaría de Educación del departamento. No solo existe deserción en bachillerato, también existe en primaria y en educación media; sin embargo, la tasa de deserción en primaria es mucho menor (25,17%) igualmente en la media (20,48%), ver Tabla 4.

Tabla 2. Establecimientos educativos en el departamento de Nariño por sector y zona

Año	Rurales	Urbano	Total
2012	1961	94	2055
2013	1974	95	2069
2014	1979	95	2074
2015	1979	95	2074

Fuente: DUE-SINEB Cobertura SED Nariño. 2016.

Tabla 3. Cobertura Educativa Bruta 2015.

Año electivo	Transición	Primaria	Secundaria	Media
2015	62.20%	88.44%	72.55%	46.36%

Fuente: Secretaría de Educación Nariño. 2016.

En los acuerdos de La Habana se ha propuesto incorporar en la educación media la educación técnica y agropecuaria, esto con el fin de que la educación sea contextual y promueva el desarrollo rural integral; ahora bien, en el departamento de Nariño nos encontramos que tan solo 27,35 % de las instituciones educativas responde a la vocación agrícola y agropecuaria, muchas de las cuales quieren volverse de vocación académica, dado que los contenidos, las metodologías y demás factores de capacidad institucional solo se puede medir con los resultados de las Pruebas Saber, lo cual desestimula la vocación agropecuaria.

El Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) califica en una escala de 1 a 10 los resultados de Pruebas Saber, la promoción escolar y el ambiente en el cual se trabaja. Se compone a su vez de Progreso, Desempeño, Ambiente Escolar y Eficiencia⁵⁸. Con este índice se motiva desde el ministerio de educación a mejorar al establecimiento educativo a partir de la existencia incentivos económicos, con lo cual los colegios tenderán en las zonas rurales a convertirse en académicos.

⁵⁸Progreso: mide la mejora del Establecimiento Educativo en relación con los resultados del año inmediatamente anterior. Desempeño: Es la comparación de resultados de pruebas Saber con los resultados de otros establecimientos educativos. Eficiencia: Mide que todos los estudiantes alcancen los logros propuestos en el grado escolar. La calificación será según el número de estudiantes que son aptos para aprobar los grados del ciclo evaluado. Ambiente escolar: revisa en qué contexto se están desarrollando las clases que están recibiendo todos los estudiantes.

Tabla 4. Tasa de deserción escolar en el departamento de Nariño en el año 2015.

Nivel Grado		Recuento	Porcentaje
Transición	Transición	35	4,00%
	Total	35	4,00%
Primaria	Primero	45	5,15%
	Segundo	45	5,15%
	Tercero	43	4,92%
	Cuarto	32	3,66%
	Quinto	55	6,29%
	Total	220	25,17%
Secundaria	Sexto	88	10,07%
	Séptimo	95	10,87%
	Octavo	138	15,79%
	Noveno	119	13,62%
	Total	440	50,34%

Fuente: Secretaria de Educación Nariño. 2016.

Media	Décimo	94	10,76%
	Once	85	2,73%
	Total	179	20,48%

En Nariño dicho indicador (ISCE) para el 2016 arrojó los siguientes resultados (tabla 5) por subregiones:

Tabla 5. Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) califica en una escala de 1 a 10 por subregiones departamento de Nariño

Nivel	Primaria		Secundaria		Media	
	2016	2015	2016	2015	2016	2015
Subregione/ años	2016	2015	2016	2015	2016	2015
Occidente	5.86	5.17	5.52	6.17	7.37	6.20
Sabana	5.88	5.12	5.48	5.82	6.63	6.02
Exprovincia de Obando	5.89	4.87	5.52	5.06	6.49	5.84
Centro	5.37	4.46	5.45	4.37	6.46	5.23
Pacífico Sur	3.89	4.42	5.51	3.53	6.37	3.66
Río Mayo	5.98	4.79	5.29	4.88	6.32	5.94
Juanambú	6.08	5.39	5.08	5.17	5.62	5.12
Abades	5.70	4.32	5.85	3.89	5.60	5.65

Cordillera	4.85	4.02	5.47	4.86	5.54	4.85
Guambuyaco	5.83	4.19	4.68	5.24	5.05	5.83
Pie de Monte Costero	4.17	4.45	4.08	4.05	4.35	4.06
Telembí	4.08	2.50	3.92	2.27	4.21	3.35
Sanquianga	4.39	2.97	3.73	2.71	4.16	3.54
ISCE Nariño	5.65	5.50	5.37	5.00	6.19	4.90

Al observar la tabla encontramos que las zonas con población más dispersa y que se encuentran con peores condiciones de infraestructura y vías, como lo es el Piedemonte Costero, La Costa pacífica nariñense (Pacífico sur, Telembí, Sanquianga) y la Cordillera, presentan los peores indicadores en los distintos niveles educativos, en el departamento el indicador no llega a los 6 puntos en ninguno de los niveles y al contrario de mejorar como se pretende de parte del Ministerio de Educación Nacional, a partir del Mejoramiento Mínimo Anual (MMA)⁵⁹, disminuyeron todos los valores en los distintos niveles en su conjunto.

El PEER por parte del ministerio pretende una política a 10 años, priorizando 187 municipios focalizados para la Paz, de

59. "... son únicos para cada colegio, dependen de dónde este empezó. Los colegios con más bajo ISCE tienen metas más exigentes. De esta forma, reconocemos que no es fácil mejorar cuando ya tenemos altos ISCE y sabemos que los colegios con desempeños no muy altos son los que tienen todo el potencial para mejorar. Cada colegio compite con sí mismo, al querer superar sus respectivos MMA y así, en conjunto, aumentamos los MMA nacionales que garantizarán que logremos hacer de Colombia la mejor educada de América Latina en el 2025." (MEN, disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreadiae/86403>, acceso 30 de enero d 2017)

los cuales en Nariño se contemplarían 18, más, consideramos que se requiere una política de educación rural para todo el departamento, dado que de los 64 municipios encontramos que en 53 se presentaron acciones bélicas entre los años de 1990 a 2014, es decir, el 83% del departamento ha vivido la guerra, con 581 acciones bélicas (Gutiérrez, 2016), transformar el campo, superar las brechas entre campo y ciudad, conquistando una vida digna por medio de acciones para la paz, son necesarias en todo el departamento; además, los indicadores en calidad educativa son supremamente bajos en todo el territorio nariñense por lo que no podemos esperar para que la política que se diseñe de parte del Ministerio de Educación Nacional, contemple solo unas zonas, es necesario hacer los mayores esfuerzos de parte de todas las entidades y sectores sociales para superar la problemática.

En relación con los componentes pedagógicos; además, de los diversos acompañamientos y asistencias técnicas planteadas en la política, es necesario construir estímulos para la implementación de colegios agrícolas y agropecuarios que permitan la integración de la educación secundaria con la educación media estimulada en la política, donde se plantea el desarrollo de capacidades técnicas entre las instituciones educativas en la educación media.

Si bien, el documento señala la articulación con el Sena, IES, y las entidades de educación para el desarrollo y el trabajo humano, con las instituciones que contemplen educación media para el fortalecimiento de las capacidades técnicas en temas agrícolas, pecuarios, agroambientales, ecoturismo, comercio, etc; que impulsen el trabajo de temas en soberanía alimentaria, ambientales, manejo del agua y el ecosistema, esto no será viable en la medida en que la forma de evaluación no contempla cambios y que los estímulos económicos para las instituciones educativas se orienten desde las mismas formas de evaluación como son las pruebas saber, se

requiere vincular elementos de seguimiento a las instituciones que contemple los esfuerzos hechos en tener una educación agropecuaria y agrícola de acuerdo al contexto y que brinde estímulos económicos aquellas instituciones que en el marco de la paz desarrollen actividades con las comunidades y con los estudiantes para estimular saberes agrícolas pertinentes como lo es la agroecología e que incidan positivamente en la zona rural donde desarrollan sus actividades.

La estrategia diseñada para la formación profesional de los jóvenes del campo considera la política de implementación de becas condonables en las universidades para la Paz, es supremamente limitada y precaria, en cuanto los campesinos tendrán que pagar en buena parte sus estudios después de terminados, con intereses, lo que no es una garantía para mejorar las condiciones de las poblaciones campesinas; además, no podrán aplicar sino un limitado número de personas. Existe una política elaborada por el Ministerio de Educación que no se puede dejar de lado en el mundo de los fantasmas legales, como son los CERES (Centros Regionales de Educación Superior), que es una estrategia de articulación con el Sena, las universidades, y los institutos para el trabajo y el desarrollo humano.

En Nariño la Universidad de Nariño cumplió un papel determinante en la articulación con los municipios permitiendo que jóvenes campesinos ingresaran a la Universidad, a través de los CERES. En el período de gobierno 2012-2015, según el Informe de Empalme de la Gobernación de Nariño, se desarrolló la articulación con 71 Instituciones Educativas con la técnica, tecnológica o superior y se apoyó el fortalecimiento y/o construcción de 2 nuevos Centros Regionales de Educación Superior (Agencia de Desarrollo Local de Nariño, 2017).

El Departamento contaba, hasta el año 2011 con los CERES de Túquerres, Guachucal, Cumbal, Ricaurte, Tumaco – Candelillas y Sandoná. En este periodo, se logró la aprobación

por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de los CERES de La Unión y El Charco. Lastimosamente han quedado desfinanciados desde el Gobierno Nacional y departamental.

Es de vital importancia construir la Universidad Campesina para la Paz en los territorios afectados por el conflicto armado, la cual debe contar con el apoyo del Estado, en donde los campesinos de manera gratuita puedan acceder a la formación académica contextualizada y pertinente, permitiendo que desde los diversos saberes adquiridos en sus carreras (agroecología, derecho de la tierra, comunicación, arquitectura, electrónica, otras) se conviertan en el eje del desarrollo rural abriendo los senderos de la Paz.

Una propuesta para ir conquistando dichas universidades son los CERES, contemplando la participación de las comunidades en la definición de los programas a ofertar, brindando espacios para que se construyan currículos sobre núcleos problemáticos reales, que viven las comunidades permitiendo un ejercicio práctico, de los estudiantes a la vez que se fabrican alternativas con las comunidades campesinas desde el saber comprometido con una realidad, que se contextualiza en el saber producido, en la investigación, la extensión y la enseñanza, cuando se trabaja con y desde las comunidades.

Conclusiones

El proceso de educación rural gestado en la dinámicas entre las familia-comunidad, la escuela- Estado y las instituciones sociales que imparten procesos de extensión, expresan un campo complejo de interacciones para la construcción de cosmovisiones sobre los procesos de la agricultura como labor productiva, la mayoría de los procesos agrícolas hoy se gestan desde una agricultura “convencional” hecha práctica por lo hábitos de los agricultores y productores rurales fundamentada en

la agricultura de “revolución verde” que sustenta sus práctica desde una supuesta racionalidad económica y científica, la cual se encuentra fuertemente criticada por los impactos negativos a la salud de las personas y al ecosistema.

Existen múltiples esfuerzos desde ONG, organizaciones sociales, movimientos sociales, universidades y hasta centros de cooperación internacional para dar un vuelco a la agricultura de revolución verde y encontrar los puentes para lograr agriculturas regenerativas que potencien la vida de los agroecosistemas en su complejidad, para lo cual se adelantan procesos pedagógicos desde escuelas campesinas, formación de promotores, trabajos de productor a productor, escuelas de campo, procesos de formación universitaria y educación secundaria para avanzar en el desarrollo de agriculturas para la vida.

Se hace necesario pensar cómo dichos esfuerzos por lograr las agriculturas regenerativas se pueden dar en los territorios colombianos más afectados por el conflicto armado, por eso el artículo cierra con la reflexión sobre los procesos educativos en el departamento de Nariño, para vislumbrar las dificultades y retos que tiene el acuerdo de paz en temas de educación rural en pos de lograr “el desarrollo rural integral”- que proponía el acuerdo final, sabiendo que desde la institucionalidad estatal se pueden gestar propuestas que permitan avanzar en una educación pertinente, contextualizada y de cara a las agriculturas para la vida.

Bibliografía

ACEVEDO, A. Escuelas agroecológicas en Colombia. La construcción del conocimiento agroecológico en manos campesinas. Disponible em: <https://orgprints.org/25086/7/25086.pdf>. Acceso em: 22 dez. 2019.

AGENCIA DE DESARROLLO LOCAL DE NARIÑO. Atractivo el Campo, Atractiva la Educación Rural Lineamientos Estratégicos para la Incidencia del Movimiento Agrario en la Educación Formal. **Documento en imprenta**, 2017.

ALTIERI, M.; TOLEDO, V. **La Revolución Agroecológica de América Latina**: rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino. Disponible em: <http://rio20.net/propuestas/la-revolucionagroecologica-de-america-latina-rescatar-la-naturaleza-asegurar-la-soberania-alimentaria-y-empoderar-al-campesino/>. Acceso em: 19 mar. 2013.

ARCILA, J. et al. **Sistemas de Producción de Café en Colombia**. Chinchina: Cenicafe, 2007.

FAJARDO, D. "Colombia: agricultura y capitalismo". In: ALMEYRA, G. et al. (Eds.). **Capitalismo: Tierra y Poder en América Latina (1982-2012)** Volumen II. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana, 2014. p. 65–113.

FREIRE, P. **Extensión o comunicación** - La concienciación en el mundo rural. Bogotá: Siglo XXI editores, 1984.

GOBERNACIÓN DE NARIÑO. **Plan de Desarrollo Departamental 2016-2019 "Nariño Corazón del Mundo"**. Disponible em: http://xn--nario-rta.gov.co/inicio/files/PlanDesarrollo/PLAN_DE_DESARROLLO_DEPARTAMENTAL_2016-2019_NARINO_CORAZON_DEL_MUNDO.pdf. Acceso em: 20 out. 2016.

GUTIÉRREZ, O. **Dinámica de los conflictos sociales y políticos en el Macizo Andino Nariñense**. Disponible em: http://www.academia.edu/31894684/Dinámicas_de_los_conflictos_sociales_y_políticos_en_el_macizo_andino_nariñense. Acceso em: 10 fev. 2017.

LEÓN, S. **Entablando relaciones entre la agroecología y la ecología del paisaje**. Disponible em: [https://www.socla.co/wp-content/uploads/2015/05/Perspectiva ambiental de la Agroecologia.pdf](https://www.socla.co/wp-content/uploads/2015/05/Perspectiva_ambiental_de_la_Agroecologia.pdf). Acceso em: 29 jan. 2019.

LICEAGA, G. El concepto de comunidad en las ciencias sociales latinoamericanas: apuntes para su comprensión. **Cuadernos Americanos. Unam**, n. 145, p. 57–85, 2013.

MACHADO, A. El café en Colombia a principios del siglo XX. In: MISAS, G. (Ed.). **Desarrollo económico y social en Colombia**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001. p. 77–97.

MACHÍN, S. et al. **Revolución agroecológica: el movimiento de campesino a campesino de la ANAP en Cuba**. Cuando el campesino ve, hace fe. Disponible em: https://www.socla.co/wp-content/uploads/2014/Campesino_Campesino_Cuba.pdf. Acceso em: 20 jan. 2020.

MESA DE CONVERSACIONES. **Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable**. Disponible em: <https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/24-1480106030.11-1480106030.2016nuevoacuerdofinal-1480106030.pdf>. Acceso em: 20 abr. 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Plan Especial de Educación Rural**. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Disponible em: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf. Acceso em: 1 nov. 2021.

OTTO SCHARMER, C. **Teoría u: Liderar Desde el Futuro a Medida que Emerge**. Barcelona: Eleftheria, 2017.

PUMISACHO, M.; SHERWOOD, S. **Guía metodológica sobre Escuelas de Campo de Agricultores**. Quito, Ecuador: CIP- INIAP-World Neighbors, 2005.

RODRÍGUEZ, R.; HESSE, M. **Al andar se hace camino**. Guía metodológica para desencadenar procesos autogestionarios alrededor de experiencias agroecológicas. Bogotá, Colombia: Sembradores de Esperanza. PODION. CELAM, 2000.

SELENER, D.; CHENIER, J.; ZELAYA, R. **De campesino a campesino**. Experiencias prácticas de extensión rural. Quito, Ecuador: IIRR – MAELA, 1997.

TOLEDO, V. **La racionalidad ecológica de la producción campesina**. Disponible en: <http://www.clades.cl/revistas/5/rev5art3.htm>. Acceso em: 3 abr. 2013.

VARELA, F. **Ética y acción**. Santiago: Dolmen, 1996.

VÁSQUEZ, D. La agroecología confrontando al agronegocio. Bases para la transformación de las relaciones sociales de producción en el campo. **Revista ALASRU, Nueva época**, n. 9, p. 139–163, 2014.

AUTORES



Letícia Castro Simões

Mestre em Estudos Contemporâneos das Artes pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Integrante do Grupo de Pesquisa Sistemas Agroalimentares e Educação na Ruralidade -SAER.

Karl H. Efken

Mestre em filosofia (UFPE) e Doutor em filosofia (PUC/RS).

Professor pesquisador do curso e mestrado em filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, mestrado e doutorado, da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP.

Pedro Spíndola B. Alves

Graduado em Direito (UNICAP) e mestre em Teoria e Dogmática do Direito (UFPe). Doutorando em Ciências da Linguagem (UNICAP). Professor de Ensino Superior. Advogado

Oscar Emerson Zúñiga Mosquera

Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFPE) e Doutor em Educação (UFPE). Professor Adjunto da UFRPE, Professor permanente do Doutorado Agroecologia e Desenvolvimento Territorial da UFRPE.

Líder do Grupo de Pesquisas Sistemas Agroalimentares e Educação na Ruralidade -SAER.

Yasmim Victória de Araújo e Silva

Engenharia Florestal (UFRPE)

Integrante do Grupo de Pesquisa Sistemas Agroalimentares e Educação na Ruralidade -SAER.

Juan Gabriel Contreras Zapata

Ingeniero Físico. Magister en Medio Ambiente y Desarrollo.
Doctor en Geografía por la Universidad de Buenos Aires (UBA).
Docente investigador de La Universidad La Gran Colombia.

Xenusa Pereira Nunes

Nutricionista, responsável técnica pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).
Doutora em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial.
Integrante do Grupo de Pesquisa Sistemas Agroalimentares e Educação na Ruralidade -SAER.

Rebeca Paz Valdez

Jornalista e Médica Veterinaria (UFRPE).
Possui experiência na área de Jornalismo, com ênfase em Telejornalismo, Redação Jornalística e Assessoria.
Integrante do Grupo de Pesquisa Sistemas Agroalimentares e Educação na Ruralidade -SAER.

Amanda Oliveira de Santana

Cientista social (UFRPE).
Integrante do Grupo de Pesquisa Sistemas Agroalimentares e Educação na Ruralidade -SAER.

David Vásquez Cardona

Ph.D. en Estudios Sociales Agrarios. Investigador del Grupo Gerencia de la Tierra en La Universidad La Gran Colombia.

ÍNDICE DE TABLAS

Figura 1. Ubicación de la zona de estudio	93
Figura 2. Edificaciones sobre pilotes, Corasal, Timbiquí. (2016)	102
Figura 3. Recolección de conchas, El Cuerval (Timbiquí, 2016)	104
Figura 4. Sobremesa denominada Mosaico de Gelatina	130
Figura 5. Opções de petiscos	131
Figura 6. Exemplo de refeição saudável (2019)	131
Figura 7. Preparação com batata e linguiça	132
Figura 8. Preparação utilizando linguiça	132
Figura 9. Preparação utilizando salsicha	133
Figura 10. Opção café da manhã	134
Figura 11. Opção café da manhã	135
Figura. 12	138
Figura 13. Posts incentivando o consumo de alimentos saudáveis Fonte: Instagram – xenus_nutri (2021)	138
Figura 14. Post incentivando consumo moderado de açúcar	139
Figura 15. Post incentivando baixo consumo de alimentos processados e ultraprocessados	140
Figura 16. Posts sobre a temática do combate à fome e à má nutrição	142
Figura 17. Posts incentivando a cultura alimentar	142

Figura 18. Posts com informações nutricionais de alimentos acessíveis à população	143
Figura 19. Exemplo de jantar variado e equilibrado	143
Figura 20. Adaptações saudáveis de receitas tradicionais	144
Figura 21. Informações sobre mitos e tabus	145
Figura 22. Apresentação do IG a ser estudado que aborda	162
Figura 23. Post da página mostrando a pata de um elefante	164
Figura 24. Legenda da postagem da página estudada sobre o uso de pele de tilápia para estimular cicatrização de uma ferida em membro torácico.	166
Figura 25. Essas Figuras mostram a evolução do quadro desde a chegada do animal até as etapas mais avançadas do tratamento.	167
Figura 26. Essas Figuras mostram a evolução do quadro desde a chegada do animal até as etapas mais avançadas do tratamento	167
Figura 27. Essas Figuras mostram a evolução do quadro desde a chegada do animal até as etapas mais avançadas do tratamento.	167
Figura 28. Essas Figuras mostram a evolução do quadro desde a chegada do animal até as etapas mais avançadas do tratamento.	168

Figura 29. Essas Figuras mostram a evolução do quadro desde a chegada do animal até as etapas mais avançadas do tratamento.	168
Figura 30. Postagem mostrando um animal recém nascido com uma deformidade congênita chamada Spina bífida e com uma legenda explicativa sobre o assunto	169
Figura 31. Figura de uma postagem mostrando um hamster chinês após a realização de um procedimento ortopédico	171
Figura 32. Posts da página retratando a evolução do quadro animal após tratamento.	172
Figura 33. Posts da página retratando a evolução do quadro animal após tratamento	173
Figura 40. Características de la agricultura campesina dentro de un gradiente que va del modo de apropiación campesino al agroindustrial	207

ÍNDICE DE TABLAS

Tabela 1. Tabela 1. Sistematização das oficinas	187
Tabla 2. Establecimientos educativos en el departamento de Nariño por sector y zona	221
Tabla 3. Cobertura Educativa Bruta 2015.	222
Tabla 4. Tasa de deserción escolar en el departamento de Nariño en el año 2015.	223
Tabla 5. Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) califica en una escala de 1 a 10 por subregiones departamento de Nariño	224



La primera edición de la obra *Entre surcos, siembras y andares* fue creada en Armenia, Quindío, en diciembre de 2022. Para su composición tipográfica se usó la fuente Myriad Pro.



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia



Autores:

David Vásquez Cardona - Leticia Castro Simões - Karl H
Efken - Pedro Spindola B. Alves - Yasmim Victória de Araújo e Silva
Óscar Emerson Zúñiga Mosquera - Juan Gabriel Contreras Zapata
Xenusa Pereira Nunes - Rebeca Paz Valdez - Amanda Oliveira de Santana

Organizadores (compiladores):

Óscar Emerson Zúñiga Mosquera - David Vásquez Cardona
Juan Gabriel Contreras Zapata - Gáudia Maria Costa Leite Pereira

INSTITUCIONES: Universidad Federal de Pernambuco,
Facultad Católica Inmaculada Concepción de Recife,
Universidad Nacional de Colombia, Universidad
Nacional Abierta y a Distancia de Colombia y,
Universidad La Gran Colombia Seccional
Armenia - UGCA